

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/7/lacharite-7-1-1971.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 7, Numéro 1.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

## Calliclès parmi nous: essai sur les limites de la pédagogie socratique

par Normand LACHARITÉ \*

L'ENSEIGNEMENT de la philosophie, surtout au niveau collégial, est profondément remis en question actuellement dans la province de Québec et beaucoup de ceux qui tiennent à ce que la philosophie soit enseignée se réfèrent à la prestigieuse figure de Socrate comme au modèle le plus susceptible d'inspirer des solutions aux actuels problèmes d'adaptation. Les réflexions qui suivent visent à nuancer cet enthousiasme pour Socrate, en montrant que dans la conjoncture pédagogique actuelle, sa méthode est, selon les aspects considérés, tantôt difficilement applicable, tantôt peu recommandable, en plus de présenter les mêmes difficultés de mise en œuvre que depuis toujours.

Je distinguerai, dans le socratisme, les aspects qui facilitent l'engagement de la pensée dans la réalité vécue de ceux qui contraignent la pensée à prendre de la distance par rapport à son contexte, à sa pente naturelle, à ses objets, qui la contraignent en un mot à se « désengager »<sup>1</sup>. Calliclès, l'interlocuteur récal-

itrant de Socrate dans le *Gorgias*, sera pour moi le symbole d'une résistance plus ou moins généralisée aux efforts de Socrate, résistance dont je veux présumer qu'elle préfigure sous quelque rapport les contestations étudiantes actuelles.

Calliclès: « Gorgias s'est trouvé forcé de se contredire, et c'est de cela que tu t'enchantes ! » (*Gorgias*, 482 d.)

Glaucon: « Thrasymaque a cédé plus vite qu'il ne fallait à tes artifices de charmeur. » (*République*, II, 358 b.)

### Affrontement au dialogue

L'art de la sage-femme est un art violent. Au départ, la maïeutique est une *joute*. Quelles que soient ses implications pédagogiques par ailleurs, la méthode socratique se déploie dans une atmosphère d'affrontement; affrontement que Socrate prend soin de faire accepter, par tout interlocuteur, au début du dialogue — cet acquiescement pouvant toujours devenir une arme par la suite.

Cette façon d'aménager la situation pédagogique peut paraître aller de soi, mais on sentira peut-être son étrange spécificité si seulement on évoque quelques thèmes d'une pédagogie non-directive: acceptation

\* L'auteur est professeur de philosophie à l'Université du Québec à Montréal. Ce texte a été présenté au Congrès annuel de l'Association canadienne de philosophie, Winnipeg, juin 1970.

1. Socrate se comporte comme si, pour lui, les mouvements d'engagement sont exécutés plus volontiers par la pensée naïve et coutumière que les mouvements inverses; l'engagement ne semble donc pas devoir être suscité ou provoqué par le pédagogue.

inconditionnelle d'autrui, permissivité, effort pour éviter les affrontements, quels qu'ils soient, entre éducateur et éduqué; les aphorismes suivants sont dans la même veine: « on n'apprend que ce que l'on trouve et cultive spontanément », « le maître est d'abord responsable du climat », etc.

Et il me semble y avoir ici davantage qu'une différence d'accent. Socrate ne convie pas du tout son interlocuteur au « dialogue » auquel le psycho-thérapeute convie son client (quels que soient leurs objectifs respectifs par ailleurs). Face aux méandres délicats du processus de self-actualisation réalisé par exemple dans une relation de thérapie, la méthode socratique apparaît plutôt comme un secouage énergétique applicable aux tempéraments intellectuels brouillons mais robustes.

Explicitons davantage l'attitude et le rôle de Socrate. Dans la situation de lutte convenue entre lui et son interlocuteur, celui qui se présente comme ignorant assume vite le leadership, prenant sur lui de démontrer une thèse, soit en poussant progressivement son interlocuteur à l'admettre, soit en la montrant directement si d'aventure son partenaire, las d'être manipulé, le lâche. Il se trouve que Socrate est le seul à anticiper, sinon à fixer, l'aboutissement et le parcours de la démarche qu'il entend suivre ou faire suivre. C'est lui qui dispose les pièges, fait le tri entre les bonnes et les mauvaises réponses, consigne les pièces à conviction, vainc les résistances et recueille les acquiescements, les redditions ou les révoltes verbales.

Il y a donc un meneur de jeu. Le dialogue socratique aménage une situation de lutte, mais de lutte inégale. Voyons comment va s'exercer la contrainte.

Le travail maïeutique a pour objet une pensée qui trop hâtivement, aux yeux de Socrate, s'est engagée dans des croyances erronées ou gratuites; et comme cela dépend simplement, toujours selon Socrate, du fait qu'elle est trop peu consciente d'elle-même et de ses fondements, il faut la forcer à se regarder elle-même dans le miroir des objections. Cette progressive révélation est une ascèse: elle est pénible à plus d'un titre. Car Socrate oblige son interlocuteur à se dégager du monde du sentiment et de l'imaginaire, à mettre en question son propre savoir, à se désimpliquer enfin, provisoirement du moins, de la conjoncture et de l'action. Ces trois « mouvements de désengagement » dessinent les trois figures de la contrainte

intellectuelle exercée par le « meneur » d'un « dialogue » à la Socrate.

La première règle du jeu que Socrate demande à son interlocuteur d'accepter, et qu'il croit bon de rappeler de temps à autre, est qu'il faut distinguer la personne de la discussion.

Socrate: « ce que visent mes questions, ce n'est pas ta personne, mais la poursuite méthodique de la discussion jusqu'à son terme. » (Gorgias, 454 c.)

La discussion a sa dynamique propre et on accepte qu'elle suive son cours indépendamment du bien-être psychologique ou des réactions affectives des interlocuteurs, auxquels il est demandé de ne pas se laisser affecter émotivement par les âpretés de la lutte discursive.

Il n'est pas nécessaire d'être très perspicace pour apercevoir à quel point la pratique pédagogique courante est peu apte à satisfaire cette règle. Cela jette déjà un doute terrible sur les richesses du socratisme en fait d'applications pédagogiques. Car justement la plupart des problèmes pédagogiques viennent précisément du fait que le sujet qui *apprend* n'est pas une intelligence pure. Tout se passe comme si, dans le socratisme, le problème de l'apprentissage ne se posait même pas, dès lors que deux individus peuvent raisonner; et en effet, c'est peut-être bien là une conséquence directe de la théorie de la réminiscence...

Mais il y a plus. Ce « dynamisme propre » que j'attribuais à la discussion il y a un instant est celui qu'imposent la raison dialectique et logique ainsi que le mode d'argumentation qui lui est rattaché. Les positions que prennent les interlocuteurs sont des thèses et on ne peut les défendre que comme on défend des thèses: par des définitions claires, par l'identification des principes desquels on pense pouvoir les tirer et par proposition des arguments qui peuvent réaliser les formes d'inférence dont on a convenu. Les dialogues avec Socrate sont dominés par le souci de la démonstration; on ne s'étonnera pas alors que la plupart des interlocuteurs les trouvent *arides*.

## Les résistances du romantisme

Or cette façon de mettre au premier plan l'aspect démonstratif de la réflexion connaît à l'heure actuelle un sort assez diversifié dans le milieu étudiant. J'ai souvent rencontré chez les étudiants — d'un milieu non scientifique, il est vrai — une sorte d'engouement pour l'irrationalisme, engouement dont je serais bien incapable de dire de qui il s'inspire le plus, du

réalisme fantastique à la Pauwels et Bergier, du panastrologisme à la Manolesco, du plaidoyer pour l'imaginaire à la Marcuse, ou de certains courants mystico-religieux préoccupés de redonner une intériorité à l'homme décadent de l'ère technologique.

En vertu d'un étrange — et probablement secret — mariage, la rationalité démonstrative, et d'une manière générale les formes rigoureuses de la pensée discursive, se trouvent dans ces croyances, associées quasi exclusivement à la science, la technologie, la technocratie, et enfin au cycle production-consommation fidèlement soutenu par le principe de rendement. Ce sont là toutes choses bien suspectes pour un contestataire.

Il s'ensuit une difficulté, non moins étrange que l'association précitée, à penser la situation et la condition de l'homme contemporain de points de vue autres que ceux du sentiment (depuis le sentiment d'oppression jusqu'au sentiment esthétique) et de l'imagination, chacun étant assorti de son style, sinon de sa méthode de pensée. Il serait sans doute exagéré de voir dans ce phénomène culturel une réaction massive et consciente contre la terrible unidimensionnalité dénoncée par Marcuse; mais ce facteur joue peut-être, ne fût-ce que comme catalyseur des frustrations, des désirs et des insécurités qu'engendre en la jeunesse le spectacle d'une société dont on ne sait jamais si elle s'écroule ou se consolide, ni si elle nous favorise ou nous écrase.

De toute façon, la méthode socratique s'exerce mal devant celui qui ne reconnaît pas comme prioritaire, dans la recherche du vrai, le recours à l'argumentation rationnelle, même lorsqu'il s'agit du destin existentiel de l'homme.

Mais il y a un autre problème: celui de l'expression. L'interlocuteur qui ne fait que proférer ses thèses et qui relègue dans l'indicible et l'incommunicable les arguments qui pourraient les appuyer n'est pas sensible aux « artifices de charmeur » déployés par Socrate. Il faut descendre dans l'arène de la parole, se battre avec et contre les filets de l'expression pour découvrir en soi-même, grâce à Socrate, ce qu'on croyait ignorer; ou découvrir l'inanité de ce qu'on croyait savoir; car le verdict de la raison ne vient qu'à l'issue de ce combat. C'est seulement quand elle en sort victorieuse que la pensée se donne à elle-même le reflet qui lui montre son bien-fondé; la défaite étant alors révélatrice, soit de l'opacité, soit de la contradiction.

Je ne saurais dire à quel point le refus de ce type de combat est généralisé, ni quelles en sont les causes, ni si l'approche socratique des problèmes est rendue par là définitivement inapplicable. Mais je crois que le professeur de philosophie ne peut s'abstenir ici de choisir une orientation: s'il maintient une approche logico-dialectique des problèmes philosophiques et s'engage avec l'étudiant dans la lutte des définitions et des raisons, alors il doit accepter un certain nombre de risques: refus du dialogue, accusation de dessécher la réalité humaine, accusation de formalisme, etc. Si au contraire, misant sur la possibilité d'établir un dialogue philosophique dans les termes mêmes de ce que nous avons appelé l'irrationalisme, il s'éloigne du socratisme sur ce point, il explorera alors d'autres moyens que la dialectique et la logique pour réaliser l'auto-critique et le désengagement nécessaire à la pensée philosophique; il essaiera de se rapprocher de la praxis, ce dont nous parlerons ci-après.

## LES ARGUMENTS UTILISÉS PAR SOCRATE

Après avoir souligné dans la section précédente que le dialogue socratique est toujours un affrontement dont l'enjeu est une thèse, je veux considérer maintenant le type d'argument utilisé par Socrate, premièrement dans ses rapports avec le savoir, et deuxièmement dans ses rapports avec la conjoncture socio-culturelle.

Socrate pourchasse deux choses: l'ambiguïté et l'incohérence. Il a deux armes: l'analyse et le piège. Il dispose des pièges pour amener son interlocuteur à se contredire, puis analyse ces contradictions pour amener son interlocuteur à la vérité, ou du moins à l'humilité qui en facilite l'avènement.

Or ce processus a ceci de particulier que Calliclès traqué ne saurait recourir, pour sauver ses croyances, à un savoir spécialisé, pas plus que Socrate ne recourt à un tel savoir pour attaquer les dites croyances. Ainsi donc Socrate non seulement contraint son interlocuteur à se mettre sur la défensive, après l'avoir amené à se compromettre, mais encore il l'empêche de plaider ignorance en ne faisant appel contre lui à rien d'autre, apparemment, qu'à son sens commun et à son sens de la cohérence. Voilà ce que nous avons appelé la deuxième figure de la contrainte intellectuelle exercée par Socrate. Explicitons quelques implications pédagogiques de cette situation.

En général, Socrate dépossède Calliclès du savoir que ce dernier croit posséder, sans pour autant le rendre plus instruit, si on entend par « instruire » « fournir des renseignements jusque-là inconnus ». Il est bien clair qu'une telle instruction ne peut être l'affaire de la maïeutique, puisque celle-ci prétend justement que les vérités découvertes par l'interlocuteur au cours de la conversation existaient au préalable dans son esprit <sup>2</sup>.

Mais que fait Socrate s'il n'instruit pas ? Il construit. Il construit les liens qui rendent cohérent un certain ensemble d'affirmations ou de croyances, ou qui montrent l'incohérence d'un certain autre ensemble. Pour nouer ces liens, il utilise des interprétations relativement simples de situations courantes, interprétations suffisamment simples pour que Calliclès leur donne son assentiment (à notre surprise parfois...). Les grilles d'interprétation ainsi introduites sont constituées de comparaisons simples (par exemple il y a une santé et une beauté de l'âme, comme il y en a du corps), de concepts logico-mathématiques (par exemple le même et l'autre, le contraire; le semblable et le dissemblable) et enfin, de postulats plus ou moins implicites, relatifs à des entités idéales: l'âme, les idées, les dieux...

Ainsi le savoir de Socrate est non pas une érudition mais, avant tout, une habileté; ce qu'on pourrait peut-être appeler une grande force dialectique. S'il enseigne quelque chose, de ce point de vue, on pourrait dire que c'est le goût des remises en question et l'aptitude à utiliser l'analyse logique et l'analyse des notions à cette fin. Voilà donc, sommairement décrit, un autre aspect du socratisme dont je veux maintenant demander ce qu'il peut signifier pour nous.

## **L'obligation de s'engager et celle de savoir**

Il est bien évident tout d'abord que la libération que les étudiants peuvent éprouver du fait de n'avoir pas à supporter l'érudition du maître, est vite compensée par l'obligation où ils sont mis de s'engager intellectuellement, c'est-à-dire de se prononcer, de se compromettre, en somme de fournir les éléments de la discussion. Pour des raisons qu'il serait intéressant

2. En ce qui concerne le Gorgias, dont il est plus explicitement question ici, on pourrait faire exception pour le mythe du jugement des morts (523 a - 524 b) que Calliclès ne connaît peut-être pas en détail. Mais Socrate, à ce moment du dialogue, cherche davantage à donner de la vraisemblance à sa propre thèse qu'à infirmer par un argument celle de Calliclès.

de retracer ailleurs, il est difficile en général d'obtenir cet engagement, dans le milieu scolaire actuel. Il est également difficile, je pense, et pour des raisons peu éloignées des précédentes, de trouver chez les professeurs de philosophie la force dialectique requise pour construire à partir d'énoncés proférés dans l'immédiat de la discussion un plan d'attaque cohérent et efficace. Mais ce ne sont là que des objections de surface.

Plus substantiellement, je fais l'hypothèse générale que, sans le savoir positif, l'analyse notionnelle ne peut, à elle seule, réaliser certains des objectifs et satisfaire certains des besoins auxquels s'intéresse l'enseignement actuel de la philosophie. Je vais tenter de justifier cette hypothèse en considérant d'abord le savoir positif comme susceptible de répondre à un besoin de comprendre la culture ambiante, besoin vivement ressenti dans l'immédiat par des fractions croissantes de population étudiante; en considérant ensuite ce savoir positif un peu spécial qu'est l'histoire, comme facteur possible d'enracinement de l'individu dans la continuité d'un projet propre à la philosophie et propre à lui donner un sens.

La proliférante complexité des objets, événements et valeurs que la culture produit et assimile à la fois menace constamment de renvoyer le besoin rationnel de voir clair à l'opacité de l'absurde, à la fausse transparence des aliénations collectives ou à la vision rouge des comportements violents. Leur accroissement en nombre et en proportions suffirait à donner à ces manifestations de la culture leur caractère monstrueux et provocateur, alors même qu'elles n'engendreraient pas les multiples contradictions dont nous sommes témoins. Il n'est donc pas étonnant que le besoin de donner un sens devienne si urgent <sup>3</sup>. Or il me paraît difficile, sinon impossible, de satisfaire ce besoin si l'on ne fournit pas à l'individu, dans l'enseignement par exemple, des données positives tant dans le domaine des sciences de l'homme que des sciences de la nature. Et cela pour plusieurs raisons.

Il y a d'abord le fait qu'une fraction considérable de la clientèle étudiante (ne regroupant que quelques-uns des irrationalistes mentionnés plus haut) valorise déjà beaucoup les sciences et la méthode expérimentale. De plus, la présence intensive de la science, comme valeur, comme type de rationalité, et comme activité dans notre culture modifie certainement assez les données des problèmes pour que, dès son premier

3. La contestation violente n'est peut-être, chez ceux qui sont davantage frappés par la simplicité des problèmes que par leur complexité, que la seule façon de liquider cet excès de pression et d'échapper personnellement à son oppression.

contact avec l'interrogation sur l'homme, l'étudiant contemporain ne pose plus de la même manière que le faisait Calliclès les problèmes concernant l'âme par exemple, le langage, le pouvoir, le comportement juste, etc. Une information positive a bien des chances de faire partie désormais, en proportion de l'évolution et de l'influence des sciences, du scénario nécessaire à la présentation d'un problème pour qu'il soit pertinent et intéressant.

Au fond, c'est peut-être l'exercice de la fonction critique elle-même qui exige une dépendance plus étroite par rapport au savoir positif; car l'habitude de la positivité, telle que la pensée occidentale l'a, je suppose, acquise, doit avoir quelque peu infléchi, depuis Platon, les opinions concernant la valeur démonstrative du mythe, de l'analogie, de la métaphore et des modèles d'interprétation accrédités par le sens commun. On trouverait sans doute curieux aujourd'hui d'évaluer un homme politique au moyen des critères que Socrate utilise et d'illustrer sa pensée au moyen d'une comparaison entre l'action des hommes politiques sur le peuple et celle des palefreniers sur leurs bêtes. (Gorgias, 516 b.)

Je ne sais pas dans quelle mesure les savoirs constitués sont des objets indispensables pour une authentique réflexion philosophique dans le contexte d'un dialogue maître-élève, ni jusqu'à quel point il est nécessaire d'informer l'étudiant pour qu'il voie et assume, à un niveau philosophique, tel aspect de son existence; mais je crois que le recours judicieux à l'information peut être un moyen:

- de susciter l'étonnement utile à la réflexion;
- de soutenir l'intérêt par un moyen moins contraignant que cette espèce d'obligation où se trouve Calliclès de sauver son honneur trop hâtivement engagé dans la défense d'une thèse;
- de satisfaire provisoirement le besoin d'apprendre, s'il se manifeste; ce besoin est souvent inspiré d'un pragmatisme intellectuel qui est peut-être anti-philosophique, mais si l'on n'a pas la force de Socrate, il vaut mieux éviter la réaction agressive d'un Calliclès traitant de « balivernes » et de « bavardages » les finesses de l'analyse notionnelle (Gorgias, 486 d). Dans une classe de trente (30) élèves, le climat se détériore vite lorsque cette réaction se répand.

Un exemple particulièrement significatif est peut-être celui de la réflexion philosophique portant sur la société. Dans la conjoncture actuelle, beaucoup d'étudiants sont pris entre l'incitation socratique à remettre en question leurs croyances sur la société et l'incitation politico-culturelle à remettre en question la société elle-même. Des deux côtés la subjectivité est fortement impliquée comme partie prenante, d'une part, comme résistance à l'auto-critique, et d'autre part, comme résistance à la pression sociale. Et le sujet qui résiste voit bien le danger que la désimplification effectuée face à ses propres convictions ne soit qu'une concession indirecte au processus social, aveugle et aliénant, ou en d'autres termes, que les principes et notions qui lui servent de critères dans son auto-critique soient ceux-là mêmes de la société, camouflés dans le langage de la rationalité. La perception de ce danger me semble avoir pour effet normal de rendre suspects des analyses « à la Socrate », des notions de bien, de peine, de force, etc. Les idées platoniciennes n'ont plus ce caractère d'« allant de soi » que même Calliclès était prêt à leur reconnaître. Comme si, pour prendre sérieusement à partie la subjectivité d'un interlocuteur prompt à contester les bases de la discussion, il fallait maintenant faire davantage appel aux données et aux notions que dévoilent ou construisent les sciences et que critique leur épistémologie. (À moins d'adopter l'autre point de vue qui est celui de l'imagination intellectuelle en position critique, championne des pulsions et des utopies, contre le monde rétréci des faits et des positivités.)

Enfin, un type particulier de savoir évoqué ci-dessus pose un nouveau problème au professeur qui voudrait imiter Socrate en tout point: il s'agit de l'histoire de la philosophie.

Socrate et Platon n'enseignent pas l'histoire de la philosophie.

Certes, Socrate raconte dans le Phédon quelles thèses professait Anaxagore mais c'est pour dire combien décevantes elles étaient, comme réponses à ses propres questions, questions qu'il est justement en train de poser à son interlocuteur Cébès, qui lui répond aussi mal. Mon hypothèse est que Socrate n'utilise de données historiques que dans le cadre et selon les besoins de la démarche dialectique entamée chaque fois entre son interlocuteur et lui-même. Je ne sais si aujourd'hui le tenant de la méthode socra-

tique réussirait à être aussi avare que son modèle des divers ingrédients que lui offre l'histoire de la philosophie, compte tenu toujours des objectifs qu'il poursuit. J'explique brièvement, par quelques propositions, les problèmes que recouvre cette question quelque peu rhétorique.

Les professeurs de philosophie du niveau collégial se défont mal de l'histoire de la philosophie; j'entends, d'une part, avec beaucoup de mal, et d'autre part, de la mauvaise façon. « Avec beaucoup de mal » car c'est une vieille habitude de voir d'abord et parfois exclusivement, dans les pensées des grands maîtres, des éléments doctrinaux ou des tours de force intellectuels. Puis, « de la mauvaise façon » car le souci de liquider le passé souvent noie du même coup la recherche des fonctions que peut remplir une tradition dans une culture en pièces détachées où la pensée cherche à tâtons des figures de la totalité et de la continuité.

Le projet que Socrate poursuit sur et avec Calliclès est habituellement décrit comme celui de se connaître soi-même. C'est la condition de la sagesse. Et la voie de cette connaissance est une éducation progressive de l'attention à son âme et aux idées qui l'habitent. Dans quelle mesure ce projet peut-il s'identifier avec celui que Fernand Dumont, par exemple, assigne à l'enseignement de la philosophie aujourd'hui et qu'il décrit comme « problématisation de la culture et de la société de notre temps » (p. 13) ?<sup>4</sup> Il s'agit, selon Dumont, de contester et de reformuler « le rapport d'ensemble de l'homme avec son monde... et d'instaurer l'étudiant dans cette recherche, cette angoisse » (p. 14) avec l'espoir de sauvegarder « la conscience du devenir historique et du devenir personnel, ... le sentiment d'un emplacement un peu ferme dans la temporalité » (p. 16-17). La poursuite de ce projet ne va pas sans une utilisation du caractère exemplaire de l'héritage philosophique entendu comme « longue suite de mises en cause des totalités toutes faites et comme fidélité ... au projet de rendre à l'homme un rapport authentique avec son monde ». (P. 17). Il est vrai que cet « héritage philosophique » ne se présente pas comme l'histoire de la philosophie et son utilisation s'oppose par bien des côtés à l'enseignement de l'histoire de la philosophie; mais reste-t-il un « savoir » au sens adopté par les présentes réflexions? Et si c'est un savoir, Socrate recourt-il, consentirait-il à recourir à un tel savoir ?

4. Cette citation et les citations qui suivent sont tirées d'un article de Dumont, intitulé « Sur l'Enseignement de la Philosophie », publié dans *Orphée* (Collège du Vieux Montréal), n° I, Montréal, 4<sup>e</sup> trimestre, 1969.

## LE SOCRATISME FACE À LA TRANSFORMATION DES RÉALITÉS SOCIO-CULTURELLES

Calliclès:

« Quelle sagesse est-ce là, Socrate ? ... un art qui, une fois qu'il a mis la main sur un homme bien doué naturellement, ... l'a rendu aussi impuissant à s'assister lui-même qu'à sauver des plus grands périls et lui-même et personne d'autre ?... Mets un terme, Socrate, à tes chicaneries, exerce-toi à la belle musique des actes. » (Gorgias, 486 b, c.)

Dans cette section j'examinerai les arguments et les attitudes de Socrate dans leur rapport aux réalités socio-culturelles considérées comme des objets pour une action susceptible de les transformer (c'est toujours dans ce sens que j'emploierai ici le mot « action »).

Socrate, selon ses propres termes, « bataille pour rendre les Athéniens meilleurs » (Gorgias, 521 a), c'est-à-dire les rendre plus attentifs à des valeurs qu'on appellerait aujourd'hui spirituelles et qui doivent déterminer les comportements les plus convenables, du fait qu'elles se rapportent toutes au bien absolu. Ainsi l'enseignement socratique cherche à orienter l'individu vers une manière de vivre qui a pour fondement le bien absolu et pour résultat la sagesse. Le type d'homme que chacun devrait s'efforcer de réaliser en lui-même et chez autrui est « l'homme beau et bon », ou, selon l'expression de Robin, « l'homme accompli ». Plus idéalement encore, c'est le sage. Si donc le platonisme est une philosophie de l'agir humain, c'est en tant que théorie des valeurs et non pas théorie de l'action, au sens où nous voulons entendre ce terme. C'est une « philosophia perennis ».

Or, pour conduire son interlocuteur sur cette voie, Socrate doit l'arracher aux préoccupations de la conjoncture et l'entraîner, en dépit des résistances, vers les idéalités que sont les fondements, les raisons, les sources de sens; voilà la troisième figure de la contrainte intellectuelle.

Calliclès, comme presque tout le monde aujourd'hui tout comme hier, est un « homme d'action »; il investit la presque totalité de sa personne dans des entreprises pour la plupart à court terme et il braque son attention sur les résultats. L'analyse que Socrate pratique sur les termes que lui, Calliclès, a employés, lui apparaît comme une « chasse aux mots »: « Dis-moi, Socrate, à l'âge que tu as, ne rougis-tu pas d'être à la chasse des mots, et, s'il arrive qu'on se trompe

d'expression, de prendre cela pour une bonne aubaine ? » (Gorgias, 489 b, c.) Cette « chasse aux mots » est d'autant plus irritante qu'elle oriente nécessairement la discussion vers un certain type d'issue, à savoir des notions idéales, universelles, proposées comme clé de voûte, à la fois point de convergence et point d'appui, des diverses notions, attitudes ou règles de comportement qui ont fait l'objet de la discussion. Essayons de dégager quelques implications pédagogiques; elles seront centrées sur l'idée d'action.

En un premier sens de ce mot, un peu marginal il est vrai, je songe à la marge d'action qui est laissée à Calliclès dans le déroulement de la discussion. À mon avis, elle est nulle. C'est Socrate qui fait le cheminement; il se vante de ce que les vérités qu'il a proposées ou conquises au cours de la conversation « sont retenues et enchaînées par des liens qui, même s'il est un peu trop énergique de s'exprimer ainsi, sont des rapports de fer et d'acier, au moins à ce qu'il peut sembler de prime abord » et de ce qu'il tient un langage « tel qu'il ne s'en est trouvé aucun qui fût capable, sans faire rire à ses dépens, de tenir un autre langage ». (Gorgias, 509 a.) L'interlocuteur, dans la construction de ce chef-d'œuvre, n'a pas d'autre activité que de donner son acquiescement ou ses refus, à chaque étape. Une pédagogie qui aujourd'hui procéderait systématiquement de cette façon serait vouée à l'échec.

## Problème central de l'enseignement de la philosophie

Pour ma part, je vois ici le problème central de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui et le lieu où se décide son avenir: l'activité de l'étudiant. Il faudra inventer, ou du moins rendre possibles, des types de travaux intellectuels qui exigent ou provoquent un degré d'activité supérieur à celui qu'exige ou provoque la simple réception du savoir (prise de notes, lecture obligatoire, audition d'un cours...). Règle générale, les travaux exigés des élèves sont d'une affligeante uniformité (commentaire de texte, dissertation, essai...) alors qu'ils devraient être l'occasion de faire des expériences diverses, aussi neuves que possible. Et d'autre part, le contenu même des apprentissages (matière du cours) est trop peu souvent déterminé au sein d'une situation de recherche, encore moins par les étudiants, alors que les « travaux » pourraient bien jouer ce rôle, dans une pédagogie qui mise beaucoup sur l'initiative de l'étudiant. Car enfin

qu'est-ce qui est le plus important: que l'étudiant entreprenne, lui et non son professeur, une démarche critique et qu'il s'approprie les fruits de sa réflexion ? ou que lui soit démontrée, puis recommandée, une « règle de vie » qui puisse se réclamer de l'universalité des notions sur lesquelles elle se base et qui puisse assurer la sagesse à celui qui l'observe ? Socrate s'inscrit en force dans le Gorgias contre l'art oratoire, dont l'objectif est de persuader une opinion, et le distingue soigneusement de l'art d'enseigner une vérité. (Gorgias, 452, 453.) Mais, dans les conditions que j'ai décrites, Socrate semble encore beaucoup trop prompt à *persuader*. Les philosophes aiment trop *convaincre*.

La deuxième implication que je veux tirer concerne l'action considérée comme transformation des réalités socio-culturelles. Socrate n'oppose pas l'action sur les citoyens à la philosophie, comme Calliclès oppose le débat sur les mots à la « belle musique des actes ». Socrate entend bien « se consacrer à ce qu'est authentiquement l'art politique » et va même jusqu'à prétendre: « je suis le seul des hommes d'aujourd'hui à m'occuper des affaires de l'État ». (Gorgias, 521 d.) Mais son action consiste essentiellement, nous l'avons vu, à amener chacun par les contraintes d'un discours fortement articulé, à admettre intellectuellement l'existence de notions idéales relatives à « ce qui vaut le mieux » et à transformer en conséquence sa propre manière de vivre.

Calliclès, pour sa part, résiste à considérer comme action l'action de Socrate. Et il est bien probable que beaucoup de nos contemporains résisteraient encore davantage, pour les mêmes raisons sans doute que Marx a résisté à Hegel. Je vais tenter d'expliquer cette hypothèse.

D'abord, il est bien certain que le grand modèle éthique platonicien ne réunit pas aujourd'hui un consensus. Au contraire, le « moraliste » auquel il nous fait songer, de même que la « morale théorique » est un appui dans lequel les étudiants, comme beaucoup de penseurs contemporains, ont peu confiance, lorsqu'il s'agit de poursuivre des objectifs éthiques vitaux, par exemple donner un sens à sa vie. Dans ces conditions, il est difficile de voir ce que devient une démarche qui a besoin d'un consensus sur ce modèle de base.

Ensuite, c'est à des individus que s'adresse la critique de Socrate, car elle renvoie constamment à l'âme et à un idéal de sagesse personnelle. Il y a quelque chose dans cette « action » du discours philo-

sophique qui désappointe le projet d'une pensée capable de se donner pour objet la culture même dans laquelle elle naît; le projet d'un discours qui, se reconnaissant comme produit culturel, s'inscrirait dans la lutte pour « ce qui vaut le mieux », parmi et parfois contre les forces ordinaires qui influencent le destin collectif, au lieu de servir seulement à la réforme des conduites personnelles dans le rôle de modèle inaltérable et langage universel.

Ici je crois qu'on ne peut plus rester dans l'indécision: il faut dire si c'est pour son référentiel de valeurs sûres qu'on enseigne la philosophie, maintenant, ou si c'est pour comprendre le présent, démystifier ce qui peut l'être et inventer le sens de l'action. Si le message de la philosophie enseignée veut être une vérité ultime, alors on a besoin d'une « philosophia perennis » et la résistance de Calliclès n'est qu'un obstacle parmi d'autres auquel le pédagogue accepte sans mauvaise conscience de faire face. Si par contre la philosophie enseignée ne veut pas se définir par un message mais par une volonté de déchiffrer le sens ou le non-sens de l'existence personnelle et de l'existence collective, à un moment donné de l'histoire, alors on a davantage besoin de penser la culture, la contingence et l'engagement.

À mon avis, c'est dans les termes de ces deux projets que se pose fondamentalement le problème des objectifs de l'enseignement de la philosophie. Pour ma part, j'incline à penser que la remise en question des habitudes universitaires et scolaires va nous aider à choisir. Le projet d'*enseigner* une vérité-sagesse déjà conquise et consignée est un idéal que la plupart des philosophes n'abandonnent pas volontiers; mais il faudra peut-être se résigner à ne le considérer réaliste que dans une situation où les disciples sont encore possibles, les consciences encore vierges et les dieux encore familiers... Comme cette situation n'est plus, il faudra se contenter d'objectifs plus modestes (!). Au niveau collégial par exemple, il suffira peut-être d'aider l'étudiant à s'identifier lui-même comme personne, par l'expérience des éléments qui concourent activement à son identité: ses rapports aux personnes, aux groupes, à la société; son propre langage; le souci de son avenir; ses images, ses symboles, ses valeurs; sa puissance de création, etc.

## La praxis en pédagogie

On pressent qu'une pédagogie se trouve impliquée ici, dans la mesure où la réalisation de ce projet

dépend d'instruments et de démarches spécifiques. Le problème des rapports entre la praxis et la pensée critique, par exemple, se pose avec plus d'acuité et devient un problème *pédagogique*. Comme la praxis la plus immédiate est justement le fonctionnement du groupe « professeur-élèves » engagé dans une démarche d'apprentissage, il est à prévoir que les rôles respectifs des participants changent; le professeur en particulier, de personnage plus ou moins distant qu'il était, deviendra davantage responsable des interactions humaines. La pédagogie sera de moins en moins centrée sur le message. Et d'ailleurs pourquoi n'y aurait-il pas une façon d'encadrer la praxis telle qu'elle favorise l'auto-critique et la mise à distance philosophiques? Nous savons tous que certaines mises en situation sont plus révélatrices pour la conscience que ne l'est l'analyse rationnelle (et rationaliste). N'est-ce pas dans l'acte de « revivre » par un engagement de tout son être certaines situations critiques du passé que le psychanalysé met son passé à distance et augmente la vérité de son image de soi? N'est-ce pas encore dans une intense praxis qu'un individu, au cours d'une dynamique de groupe, objective l'image qu'il projette de lui-même sur autrui? Si ces exemples sont pertinents, ils signifient que le mouvement de désengagement, si nécessaire à toute pensée philosophique, n'est pas l'inverse de l'engagement mais plutôt un événement réflexif survenant dans le mouvement même de l'engagement entendu comme intensification du vivre.

Malheureusement, j'ai l'impression que ces alternatives ne sont pas encore assez nettement posées dans le débat actuel sur l'enseignement de la philosophie au Québec. Je ne crois pas non plus que les professeurs de philosophie soient prêts, collectivement, à faire des choix clairs. Et pour l'instant, le problème de l'insertion sociale de la philosophie continuera d'être débattu surtout par la remise en question de l'enseignement universitaire traditionnel qui paraît s'être illustré par sa stérilité et son isolement vis-à-vis la culture.

Encore une fois, Socrate ne m'aidera pas à résoudre ce problème.

## LE SENS DES SITUATIONS DANS L'ART DU DIALOGUE

J'ai cherché jusqu'à maintenant à décrire des difficultés qui pourraient surgir, dans le contexte pédagogique actuel, du fait que Socrate, au cours d'un



dialogue, néglige l'interlocuteur ou le contraint à se désimpliquer; et cela au nom de la démarche de pensée. C'étaient les figures de la contrainte intellectuelle, assorties de diverses conséquences.

Cependant il est bien certain que les professeurs de philosophie qui voient dans l'art de Socrate un modèle et possiblement une planche de salut ne sont pas motivés par les aspects que j'ai décrits mais par d'autres qui témoignent d'un engagement de la pensée. Ce sont ceux-là que je veux évoquer maintenant, en continuant d'être attentif aux circonstances qui rendraient la méthode inapplicable ou aux conséquences qui la rendraient inadéquate.

Autant la démarche socratique a comme objectif d'entraîner la pensée de l'individu hors du sentiment, du savoir positif et de la contingence socio-culturelle, autant elle est habile à utiliser le vécu des interlocuteurs comme *point de départ*, comme objet d'analyse ou comme moyen d'illustrer. Le savoir de Socrate n'est pas livresque. Les sujets des dialogues sont des problèmes que posent les interlocuteurs de Socrate ou que ce dernier décèle dans les avancés de ses interlocuteurs. La mise en question de la Sophistique et de la rhétorique, par exemple, dans le Gorgias, est faite avec des spécialistes de cet art. En ce sens, Socrate part toujours d'un univers de sens avec lequel ses interlocuteurs sont familiers. D'autre part, si d'aventure des thèses fallacieuses apparaissent plausibles à la faveur de généralisations hâtives ou de termes plus abstraits que clairs, Socrate est prompt et habile à les ramener à des proportions de sens commun en les appliquant à des cas concrets où l'observation commune peut être appelée à témoigner. C'est cette aptitude à se mettre au diapason de ses auditeurs ainsi que cet art de la réduction et de l'illustration qu'on pourrait appeler *le sens des situations*. Et, dans la mesure où Socrate possède éminemment ce sens, on peut dire que sa pensée est *engagée* et non purement abstraite. Cette qualité est avant tout une qualité de pédagogue et elle se traduit par ceci, entre autres, que le dialogue socratique consiste en une chaîne d'acquiescements obtenus de l'interlocuteur.

Cette particularité de la démarche socratique me suggère la question suivante: n'est-il pas d'autant plus facile, à force dialectique égale, de construire cette chaîne d'acquiescements qu'il existe entre les interlocuteurs un consensus plus grand sur des données ou des valeurs de base? Or n'est-il pas vrai que ce consensus repose ultimement sur l'homogénéité d'une culture partagée en commun? Quelle est donc cette

culture qu'auraient en commun, aujourd'hui, professeurs et étudiants de CEGEP ou d'universités? Quel est ce sous-sol axiologique ou cet univers de sens qui nous permettrait d'identifier les problèmes qui se posent spontanément à l'étudiant contemporain ou à l'adolescent et qui constitueraient l'entrée naturelle en philosophie?

M'est avis que peu de pédagogues connaissent par le dedans ces univers fragmentaires et mobiles qui constituent la jeunesse. Des groupes d'âge, qu'on appelle encore abusivement des générations, sont de plus en plus prompts à se créer des symboles, des valeurs et des règles, et à les « consommer » intensément pour devenir ensuite autre chose ou pour s'éclipser d'une scène qui curieusement ne semble guère plus apte qu'auparavant à tolérer plusieurs vedettes en concurrence. Ainsi le pédagogue se trouve sans doute réduit, pour la première fois dans l'histoire j'imagine, à passer par le détour de l'enquête scientifique, donc par la médiation du calcul statistique et impersonnel, pour connaître celui-là même auquel il s'adresse. Cela compromet sans doute un peu le socratisme, modèle pourtant fort admirable sur ce point.

## LE SOCRATISME : UNE PHILOSOPHIE PARLÉE

Le dernier aspect du socratisme que je soulignerai est celui de philosophe *parlée* par opposition à philosophie écrite, aspect d'autant plus fascinant que nous sommes tous aux prises, dans l'enseignement, avec le problème de la trop grande spécialisation de la philosophie écrite.

Clairement ou non, on sent que dans les dialogues se trouve résolu avec aisance un des plus grands problèmes de l'enseignement de la philosophie: celui de la communication. Certes on peut soupçonner que la complaisance de Platon pour son maître y est pour quelque chose. On doit admettre aussi que le dialogue est une forme privilégiée de communication et qu'aucune institution ordinaire d'enseignement ne réussit à mettre régulièrement l'enseignant en présence d'un seul interlocuteur à la fois. Mais je soupçonne que la forme dialoguée a d'autres implications et qu'il y aurait profit à les identifier. J'en suggère deux: premièrement, cette philosophie parlée n'utilise aucun texte et deuxièmement, elle utilise une langue vernaculaire.

L'instrument de la maïeutique est essentiellement la parole. La force qui meut, qui conteste et qui

dévoile est *parole* et non *texte*. De même le travail de l'interlocuteur est lui aussi *parole* et non *lecture*; Calliclès fait, avec Socrate, l'expérience pénible de l'expression et d'une étrange responsabilité face à ses propres paroles. Ce qu'il en retire ce n'est peut-être pas tant un réflexe de prudence verbale qu'un soupçon nouveau à l'endroit des mots, si aisément complices des ambiguïtés de la pensée. Ce soupçon nouveau sera un instrument de plus en plus précieux pour l'exercice critique de la pensée et pour la créativité à une époque où la culture, comme le veulent certaines hypothèses, devient de plus en plus orale.

Dans l'opposition parole-texte c'est notre sens invétéré du « document » et notre indéradicable habitude du « livre » qui sont remis en question. Je ne veux pas oublier que le recours à ces instruments est indispensable pour assurer le caractère scientifique de toute recherche et pour assurer la continuité du discours intersubjectif, mais je veux déplorer que le *texte* soit souvent la base et l'unique base de notre pédagogie. Il est pourtant invraisemblable que des hommes poursuivant ensemble des objectifs d'ordre intellectuel n'aient pas des motifs, des désirs, des expériences et des pensées en nombre suffisant pour déterminer des démarches autres que l'éternelle lecture ou étude de *texte*. Psychologiquement notre notion du « document » et plus généralement de l'information (le savoir du professeur) obnubile l'imagination pédagogique et paralyse les dynamismes naturels des groupes engagés dans les mêmes projets, fût-ce dans la poursuite de diplômes. Le scénario d'un dialogue socratique ne nous en apprend guère long sur ces dynamismes, mais il nous donne un exemple rare de pédagogie sans *texte*, exemple qui apparemment ne perd pas sa valeur incitative du fait d'avoir été très tôt récupéré dans et transmis par l'un des plus beaux et des plus anciens *textes* de l'histoire de la philosophie.

En même temps qu'il se passe d'un *texte*, et peut-être pour cette raison même, Socrate semble se passer de la terminologie qui pour son interlocuteur pourrait paraître un jargon spécialisé ou un langage d'une autre époque. Ici encore la maïeutique soutient une gageure que voudrait pouvoir relever tout professeur de philosophie: Socrate se fait fort de faire partager sa docte ignorance et de faire comprendre ses menus grains de sagesse à tout interlocuteur quel qu'il soit, pourvu qu'il consente à s'engager dans le processus des questions et réponses. La langue de cette philosophie « parlée » est en un sens « vernaculaire ». Il se peut bien que cette extraordinaire constante des

dialogues tienne en partie au caractère éthique des objectifs poursuivis, ou au fait que Socrate découpe systématiquement les difficultés en menus morceaux, opérant ainsi parfois une véritable programmation du contenu, au sens moderne <sup>5</sup>.

Mais l'hypothèse que je veux davantage retenir, parce qu'elle a des implications pour nous, concerne le caractère originaire du discours socratique: Socrate fait la philosophie qu'il parle au sein de la situation qu'il vit. On dirait qu'une sorte de fatalité, celle d'une histoire trop riche en œuvres ou celle de nos carences personnelles, incline et parfois oblige les professeurs de philosophie à se faire les traducteurs de la philosophie ou des philosophies, au lieu de tenir ainsi un discours de première main. Beaucoup de problèmes pédagogiques se posent en termes de *traduction* de la pensée des grands auteurs, ou pour le dire plus crûment, de vulgarisation. Je ne veux pas nier qu'il soit opportun et légitime de poser parfois en ces termes le problème de l'enseignement, surtout au niveau universitaire, où l'on doit, dans une certaine mesure, assumer les classiques; il faudra même consacrer des recherches à l'amélioration des techniques de vulgarisation, car il faut de toute évidence faire descendre les idées dans l'école, si ce n'est dans la rue, dans la mesure même où ces idées nous semblent pouvoir influencer la qualité de l'existence humaine. Malgré tout, je garde un soupçon. Sous l'urgence de traduire me semble se cacher trop souvent une tendance très peu socratique à « sacraliser » le discours philosophique existant, à le considérer comme un modèle, pas forcément exhaustif mais déjà réalisé dans le langage écrit, puis investi d'un prestige curieux qui commande respect et fidélité. Ce prestige semble tenir au fait que ce langage serait le plus vrai de tous parce que le plus profond, le plus proche de l'absolu parce qu'il en parle. Cette perception du modèle induit chez beaucoup de professeurs une crainte de déformer, de rabaisser la vérité philosophique et, d'autre part, un fort désir de fidélité soit à une doctrine déterminée, soit au « statut » du discours philosophique lui-même.

On imagine alors combien peut être déchirante, dans ces conditions, l'obligation d'enseigner la philosophie à un auditoire qui pour tout langage possède celui des mythes populaires et des *media* de masse. Dans le débat actuel sur le caractère obligatoire de

5. Voir l'étonnant parallèle entre la manière de Socrate (cf. dans le *Ménon*, le dialogue entre Socrate et le serviteur de *Ménon*, 82 b à 85 b) et la façon « programmée » de démontrer le théorème sur la duplication du carré, dans: BUGELSKI, B. R., *The Psychology of Learning Applied to Teaching*, Indianapolis (N.Y.), The Bobbs-Merrill Co.

l'enseignement de la philosophie au CEGEP, les arguments qui mettent l'accent sur l'inaccessibilité de la vraie philosophie, sur la pérennité des problèmes philosophiques ou sur l'impossibilité de totaliser l'expérience humaine avec des étudiants de 17 ans, sont tous un indice de ce déchirement.

À l'encontre de Socrate, beaucoup d'entre nous ne savons pas quel langage tenir devant des interlocuteurs qui ne comprennent pas le langage de nos maîtres: c'est peut-être un signe de l'éclatement de notre culture traditionnelle, mais je préfère y voir un signe d'une infidélité partielle de notre part à une conception du discours philosophique qui se prêtait mal à une sacralisation et qui ne commandait pas la fidélité: c'est la conception d'un discours adressé au citoyen.

## CONCLUSION

L'étude que je viens de faire n'est pas une analyse du socratisme pour lui-même tel qu'on pourrait le dégager de l'ensemble des dialogues platoniciens. J'ai voulu plutôt saisir des liens entre les problèmes que pose actuellement l'enseignement de la philosophie et le socratisme considéré comme un modèle pédagogique. À cette fin, j'ai caractérisé ce dernier assez rapidement par quelques aspects relatifs à l'engagement et au désengagement de la pensée, en en tirant chaque fois des implications qui ont une interprétation dans la conjoncture présente.

### 1° — La méthode socratique en tant qu'elle est une technique de démonstration et de persuasion

— elle crée un climat de lutte entre l'enseignant et l'étudiant, du fait qu'elle se centre sur les thèses indépendamment des personnes. Ce climat de lutte s'oppose au climat qu'on appelle « facilitant » et par lequel la pédagogie centrée sur l'étudiant entend favoriser l'initiative de ce dernier dans toute espèce d'apprentissage, au lieu d'imposer les conditions et le contenu de l'apprentissage comme on le fait traditionnellement. L'argumentation détermine un style bien précis de rapports interpersonnels; la collaboration à une tâche commune en déterminerait un autre.

— elle accentue la figure de l'autorité dans la relation pédagogique, du fait que le maître assume un leadership; au plan de l'habileté dialectique comme au plan des structures théoriques sous-jacentes, la

lutte est inégale. Or on distingue maintenant de plus en plus nettement le rôle d'autorité du rôle de ressource. Les professeurs s'engageraient peut-être dans une pédagogie plus humaine et plus féconde s'ils exploraient ce deuxième rôle, à une époque où le premier est fortement contesté.

— finalement elle donne préséance à une action pédagogique exclusivement centrée sur la force des raisons (ou arguments). Il en résulte que le médium de communication est principalement le discours rationnel si agrémenté qu'il soit de métaphores. Or, ce médium n'est pas toujours celui auquel nos auditeurs sont le plus sensibles: des situations concrètes dans lesquelles la communication est réalisée par d'autres *media* (le langage des arts, le système des interactions socio-émotives, les conventions d'un jeu, les *media* de masse, etc.) peuvent constituer de bien meilleures occasions de faire une expérience philosophique<sup>6</sup>.

Pour évoquer ces trois caractéristiques en une phrase, je dirais que Socrate, si l'on considère sa technique, est plus soucieux de la vérité que de la personne, convaincu peut-être que c'est un « art de service » (Gorgias, 518 a) comme il dit, qui cherchera à faciliter l'actualisation de la personne en lui laissant sa voie, alors qu'il appartiendra à un art souverain de faire éclater la vérité concernant ce qui est bon ou mauvais pour cette personne. Les professeurs d'aujourd'hui ont à choisir dans quelle proportion ils combineront ces deux soucis.

### 2° — La méthode socratique en tant qu'elle est une critique des opinions reçues et des réputations faites

— elle met toujours l'interlocuteur au banc des accusés. Ce trait renforce le climat défavorable décrit dans la première section;

— les arguments de Socrate se meuvent dans un univers de sens duquel sont pratiquement exclues les connaissances positives autres que celles du sens commun; ces arguments ou bien se tiennent au ras

6. Si par impossible on pouvait aménager autour d'un individu des événements, des objets et des conditions psychologiques telles qu'il puisse sans aucune explication ou suggestion verbale faire l'expérience du doute cartésien, de l'illumination pascalienne ou de l'intuition bergsonienne de l'être, alors on aurait découvert l'ultime façon d'enseigner; car on atteindrait ainsi l'objectif de tout enseignement à savoir unir dans un seul objet de conscience ce qu'on peut faire vivre et ce qu'on veut faire apprendre (Et cela serait diabolique !)

du vécu, ou bien relèvent d'une métaphysique. Outre que le savoir ainsi négligé peut fournir des atouts pédagogiques, il est possible que sa place dans l'exercice même de la *fonction critique* de la philosophie soit plus considérable qu'elle ne l'était au temps de Socrate. Le savoir positif est même indispensable, si l'on vise, dans l'enseignement de la philosophie, quelque chose comme « comprendre la culture ambiante ainsi que son propre rapport d'ensemble à cette culture »; un tel savoir prendrait la forme d'information sur l'état de la culture et de la société ainsi que de cadres conceptuels pour appréhender cet aspect de la réalité ou bien il prendrait la forme d'histoire de la philosophie, entendue non comme « témoignage des pensées d'hier » mais comme « témoignage de la continuité d'un projet » à savoir celui de mettre en question et défaire les fausses totalités dans lesquelles l'homme pense son rapport d'ensemble au monde, et relancer constamment l'entreprise de totalisation.

### **3° — La méthode socratique en tant qu'elle oriente toujours le dialogue vers les valeurs idéales qui constituent le modèle intemporel de la sagesse**

— elle dissout les préoccupations qui pourraient être centrées sur l'interprétation et la transformation des données socio-culturelles: elle les réfère à une théorie du bien; Socrate construit lui-même cette théorie et incite Calliclès à adopter une nouvelle règle de vie. Cette procédure réduit à néant la participation active de Calliclès à sa propre éducation;

— comme elle est fondée sur une conception an-historique de la philosophie, elle évite le problème de l'insertion sociale de la philosophie tel qu'il se pose aujourd'hui à propos de l'enseignement de la philosophie. On devra décider, dans cet enseignement, si l'objet de la réflexion philosophique est une sagesse personnelle envisagée dans ses rapports avec l'absolu, ou si c'est la condition des collectivités humaines dans leurs rapports avec une histoire. Les mouvements de contestations en milieux universitaires créent une demande pour le deuxième type de réflexion. Dans ce

cas, il faut introduire la praxis dans la pédagogie et prévoir des activités propres à ce mode d'enseignement.

### **4° — La méthode socratique en tant qu'elle utilise le vécu de l'interlocuteur au point de départ de la démarche**

— elle est un exemple du *sens des situations* indispensable en pédagogie. Le lien qui existe entre ce sens des situations et les consensus culturels de base nous rappelle que, comme enseignants, nous connaissons mal notre interlocuteur. Pour connaître les problèmes que pose la jeunesse, il faudra de plus en plus recourir à l'enquête scientifique. Quant à savoir philosopher à partir de là, cela nécessitera peut-être un entraînement... et qui est en mesure actuellement de le donner ?

### **5° — La méthode socratique en tant qu'elle est une philosophie parlée**

— elle nous donne l'exemple d'un discours philosophique impromptu, libéré des textes, capable de s'insérer dans l'événement et dans l'instant de la réplique. À ce titre, elle est pour nous une occasion de remettre en question notre dépendance invétérée à l'égard des textes et documents, dépendance qui nous limite tant au plan de la créativité intellectuelle que de la pédagogie.

— elle nous donne l'exemple d'un discours philosophique adressé en tout temps au citoyen, dans une langue qui peut être intelligible sans être spécialisée. À ce titre, elle résout le problème de la communication; ce problème est urgent actuellement, au niveau des CEGEP et probablement dans beaucoup de facultés de philosophie du monde. En ce qui concerne le Québec, l'espèce de « sacralisation » dont le discours philosophique a fait l'objet semble être un élément de ce problème.

Voilà donc, résumé en cinq points, un bilan provisoire de mes débats pédagogiques avec le plus grand professeur de philosophie de l'Occident pré-chrétien •