

vous avez dit ...

pédagogie

**SOURCES GRECQUES
DE NOS EXIGENCES EDUCATIVES**

*Du phénomène Socrate à
quelques figures platoniciennes
et aristotéliennes de l'éducation*

Bruno DUBORGEL

n° 24
janvier 1992

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION**
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
tél. (038) 208 341 & 208 606

vous avez dit ...

pédagogie

**SOURCES GRECQUES
DE NOS EXIGENCES EDUCATIVES**

*Du phénomène Socrate à
quelques figures platoniciennes
et aristotéliennes de l'éducation*

Bruno DUBORGEL

n° 24
janvier 1992

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'EDUCATION**
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
tél. (038) 208 341 & 208 606

SOURCES GRECQUES DE NOS EXIGENCES EDUCATIVES

Du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation

Bruno DUBORGEL
Université de Saint-Etienne

Introduction	3
I Socrate	4
1. Trois métaphores	
2. Apprendre à penser : un mouvement éthique	
3. Socrate : la parole logique, critique et charismatique	
4. Le "démon", le "quelque chose de divin" de Socrate	
II Quelques variations sur les exigences platoniciennes et aristotéliennes	16
- 1/ <i>Les mains didactiques aristotéliennes de Thomas d'Aquin</i>	
1. Platon et Aristote, Note	
2. Les mains "aristotéliennes" de Thomas d'Aquin	
3. Exigences scolastiques, ...plan, ...et architecture gothique	
III Quelques variations sur les exigences platoniciennes et aristotéliennes	24
- 2/ <i>Harmoniser Platon et Aristote : Le mouvement idéal de la connaissance selon Raphaël</i>	
1. Les savoirs et le mouvement de la connaissance	
2. Le couple Platon - Aristote	
3. Pour une éducation et une culture polyphoniques	
<i>Eléments bibliographiques</i>	30
<i>Vous avez dit... pédagogie : également disponibles</i>	<i>31</i>

INTRODUCTION

Le monde grec antique nous est très lointain, étrange, étranger, mais il se rappelle aussi à nous comme une étrangère qui nous serait intime. Il y a sens, pour notre bel aujourd'hui, à réinterroger notre source grecque, à repenser les exigences éducatives fondamentales qu'elle institue. Cette conférence ⁽¹⁾ propose quelques regards et réflexions, dans cette perspective, sur Socrate et sur quelques strates, platoniciennes et aristotéliennes, de notre histoire culturelle et éducative ⁽²⁾.

⁽¹⁾ Bruno Duborgel prononce cette conférence de quatre heures à l'Université de Neuchâtel le 31 octobre 1991 et à celle de Lausanne le lendemain. Je remercie son auteur d'en avoir préalablement écrit le texte afin, à ma demande, d'en faire bénéficier ses auditeurs... et les autres.

Les notes de ce texte ont été ajoutées par mes soins. Elles résument les compléments, diversions et approfondissements apportés lors des deux interventions. Leur articulation au texte ne peut donc qu'être différente de ce qu'elle est d'habitude. PM

⁽²⁾ Le thème abordé dans ces pages est si vaste qu'il leur confère une ambition considérable; mais seules quelques directions seront traitées. On notera à cet égard que notre éloignement historique vis-à-vis du monde grec empêche de lui adresser n'importe quel type de questionnement et sollicite une ethnologie historique qu'il est hors de propos de développer ici.

I - Socrate

1. Trois métaphores

* Socrate ⁽³⁾ utilise lui-même la métaphore de l'"accoucheur" pour désigner son action de parole, pour définir la nature de son rôle dans l'éveil du connaître : "N'as-tu pas ouï dire que je suis fils d'une accoucheuse, Phénarète ?" (*Théétète*, 149a)... "Livre-toi donc à moi comme au fils d'une accoucheuse lui-même accoucheur" (*id.*, 151b). Cette métaphore est favorite, car riche de significations. A l'image de la vie et de l'engendrement, la pensée est gestation vivante qui a en elle ses ordres nécessaires de développement; elle implique "travail" et douleurs, elle donne lieu à délivrance et à naissance. La vie de la pensée est pensée active, elle est fécondité, naissance, découverte, accomplissement, reconquête et mise au monde de ce qu'on porte en soi et qui appelle qu'on s'en re-souviennne.

Mais ces "enfants" de la pensée, l'accoucheur ne les crée pas, il aide seulement à leur délivrance, à leur naissance. Soit la métaphore du philosophe-pédagogue de la pensée - défini en termes de médiateur, d'intermédiaire qui aide les esprits à accomplir *leur* pensée. Soit donc la métaphore d'une situation philosophique et pédagogique dans laquelle on pose que l'interlocuteur est "gros" d'une pensée qui ne demande qu'à éclore. Le formateur-philosophe est médiateur; il est cet artisan qui aide à la naissance d'une pensée : "Le fait est pourtant clair qu'ils n'ont rien appris de moi et qu'eux seuls ont, dans leur

⁽³⁾ Cette fréquentation progressive de Socrate, qui part de ses postures de pensée pour instituer des postures d'enseignement, montre que le personnage, 2400 ans plus tard, nous concerne. Reste qu'il s'agit de circonscrire les questions et de saisir que le questionnement actuel vis-à-vis d'un contexte si étranger n'est pas susceptible de recevoir à tout coup réponse. On ne peut pas demander à Socrate de nous dire quelle est la meilleure méthode de lecture ou de travail de groupe. Mais les attitudes majeures de la philosophie de Socrate nous apportent une occasion majeure de réflexion.

propre sein, conçu cette richesse des beaux pensers qu'ils découvrent et mettent au jour. De leur délivrance, en revanche, les dieux et moi sommes les auteurs" (*id.*, 150d) ⁽⁴⁾.

Socrate se définit ainsi comme artisan dont l'art est la Maïeutique, l'art d'accoucher les esprits. Une double implication, un double refus, est attaché à cette définition. Sont renvoyées en même temps la tentation du "Maître" - du "maître à penser" philosophe et de l'enseignant qui suppriment l'activité de l'autre en l'aliénant à la leur - et la tentation de l'enseigné à s'en remettre à l'autre, à penser par délégation, c'est-à-dire à ne pas penser. L'autre est institué en partenaire d'un dialogue; il lui revient d'exercer sa pensée, et la crucifixion comme les dépassements difficiles de celle-ci, sans pour autant être abandonné : le philosophe-pédagogue l'aide ... en lui compliquant la vie par les forces de contradictions qu'il l'oblige à affronter ⁽⁵⁾.

* Mais il faut compliquer (rien n'est jamais simple avec Socrate) cette première métaphore de l'accoucheur. La sage-femme peut être amenée à pratiquer l'avortement (*id.*, 149d); il peut y avoir des fausses couches et des enfants non viables. De même, le maïeuticien peut interrompre une pensée mal formée, une fausse "conception", des avortons de pensée : "Si, examinant quelque-une de tes formules, j'estime y trouver apparence vaine et non point vérité, et qu'alors je l'arrache et la rejette au loin, ne va pas en cette fureur sauvage qui prend les jeunes accouchées menacées en leur premier enfant... Plusieurs... n'imaginent pas que c'est par bienveillance que je le fais... et que donner assentiment au

⁽⁴⁾ Socrate insiste donc sur le fait que lui ne crée rien chez son interlocuteur; c'est celui-ci qui est créateur de sa pensée. C'est un modèle important puisqu'il assure que les structures logiques, les structures de pensée sont intrinsèques à celui qui apprend et que le maître ne saurait avoir la prétention de "créer" quoi que ce soit chez l'autre.

⁽⁵⁾ Le processus est donc tout l'opposé d'un dialogue tranquille qui tournerait sur lui-même sans dimension critique. Ce n'est pas un dialogue paisible mais un échange contraignant et difficile, avec moments de crise et tentation de renoncement, qui nécessite le courage de dépasser les données de sa propre pensée.

mensonge et masquer la clarté du vrai m'est interdit par toutes les lois divines" (*id.*, 151bd). Ici apparaît donc le rôle du maïeuticien, qui va bien au-delà de la seule fonction d'aider à "mettre au jour" notre pensée. Il exclut, il refoule, il refuse ce qui est erreur de développement.

* Enfin, une troisième métaphore doit être reliée aux deux précédentes ⁽⁶⁾ : Socrate est aussi fils de sculpteur. Le sculpteur agit, forme, modèle, et le philosophe aussi. L'art socratique du questionnement est un acte très complexe : en même temps, il part de ce qui est là, chez l'autre, et il le conduit à terme, le fait naître, ou le refuse, et, en même temps, il oriente, il modèle, il sculpte. Le sculpter opère à l'interférence de deux résistances et de deux volontés, celles du matériau et de l'artiste. Socrate appelle l'autre à sculpter sa pensée, mais aussi son art des questions est beaucoup moins innocent qu'il n'y paraît et il intervient dans cette sculpture de la pensée. Les questions de Socrate sont redoutables; il y a une sorte de plan de questionnement, de vecteur de l'interrogation qui contraint sans cesse le questionné à s'acheminer vers une réponse-question qui excède - en tous les sens du terme - sa pensée précédente. Les questions de Socrate jouent le jeu du dialogue mais elles versent dans celui-ci toute l'énergie du questionneur. Une grande charge contraignante fonctionne dans le dialogue, qui conduit la pensée de l'autre, à chaque instant, à se ré-orienter, à se re- et ré-former, à se re-modeler.

Et déjà ces trois métaphores, conjuguées, nous donnent à penser la complexité de l'acte d'éveiller ou connaître : on ne "crée" pas le savoir chez l'autre, on contribue seulement à sa délivrance, ...on ne fait que questionner, mais la vigueur exigeante et orientée des questions intervient dans la sculpture des réponses, voire aboutit à reprendre la pensée à zéro. Socrate n'est ni Pygmalion - qui sculpte Galatée selon son image et son désir, et lui donne sa propre vie, la fait vivre de sa vie, n'aimant que l'objet de son désir -, ni non plus simple accoucheur. Il est en même temps sculpteur et accoucheur. Sa manière de dialoguer

⁽⁶⁾ Ces deux dernières métaphores complexifient considérablement la pensée du maïeuticien et on s'étonne qu'elles soient parfois gommées par les exégètes de la pensée de Socrate.

est accueil de la parole de l'interlocuteur ainsi institué en sujet de pensée, en même temps qu'apport d'une puissance de confrontation : il s'agit moins de faire naître chez l'autre une pensée "finie" que de faire naître l'autre à la pensée, c'est-à-dire à un mouvement de reconquête de la vérité, par contradictions et dépassements, par la médiation d'une force de questionnement qui est un art de la remise en cause.

2. *Apprendre à penser : un mouvement éthique*⁽⁷⁾

Dans un célèbre passage du *Banquet*, Alcibiade décrit ainsi Socrate : "Il est tout pareil (ὁμοιότατον) à ces Silènes qu'on voit exposés dans les ateliers de sculpture, et que les artistes représentent tenant un pipeau ou une flûte; les entrouvre-t-on par le milieu, on voit qu'à l'intérieur ils contiennent des figurines des dieux ! et je déclare, en second lieu, qu'il a l'air du Satyre Marsyas" (214c-215a; et cf. 216d). Les Silènes et les Satyres sont des créatures mythologiques, sylvestres, mi-hommes mi-bêtes, et qui pourchassent les nymphes⁽⁸⁾. Socrate est objet de plaisanterie sur sa laideur sur sa face de taureau, son allure sauvage, son faciès et ses lèvres charnues : il contredit l'exigence grecque très sensible à la beauté et la notion de l'être "beau et bon"⁽⁹⁾.

Mais Socrate étonne par le paradoxe de son être : il est comme les silènes - au sens ici de coffrets extérieurement grotesques - et qui renferment, abritent, de magnifiques figurines divines. Socrate réunit en lui la laideur et le divin. Ce paradoxe introduit et manifeste les catégories de la problématique philosophique : l'être et le paraître, l'apparence et l'essence, l'intérieur et

⁽⁷⁾ Le titre de cette section indique qu'il n'y a pas chez Socrate séparation entre ce qui est de l'ordre de l'éducation et ce qui relève de la morale. L'acte intellectuel de connaître se trouve incorporé dans un cheminement d'ordre éthique. Socrate est à l'opposé d'un intellectualisme indifférent à la morale. En pédagogie, une telle interrogation est capitale.

⁽⁸⁾ Le Silène reproduit à la page suivante, à côté du visage de Socrate, attire l'attention sur la ressemblance.

⁽⁹⁾ Cette double exigence est en Grèce antique synthétisée par l'expression καλὸς κάγαθός, concept qui superpose le beau et le bon.



Socrate,
(Musée du Capitole, Rome).

Silène,
(Musée du Capitole, Rome).

l'extérieur, la question de la beauté de l'âme. Socrate, c'est l'invitation à la vie intérieure, à la beauté intérieure secrètement forgée, à la sculpture intérieure de soi. Faire de sa vie une oeuvre d'art en sculptant la pensée, car l'art de penser et d'apprendre à penser se confond avec un mouvement éthique.

Apprendre aux autres à parler, à argumenter, à penser, tout le monde s'y emploie, aujourd'hui comme au temps de Socrate. Les rhéteurs et les sophistes offraient, sur le marché, leurs services, moyennant rétribution; ils apprennent à argumenter, quelle que soit la cause, et à communiquer, à entraîner l'adhésion, à convaincre, par des techniques efficaces d'expression, de communication, d'usage du pouvoir des mots et des virtuosités de la logique, etc. Ils transmettent des compétences de la parole et de la pensée, des techniques efficaces pour l'"emporter", au tribunal, en politique, ou dans la simple discussion. Ils sont magiciens du discours, du savoir et de la pensée envisagés comme simples savoir-faire appréciés dans leur seule valeur d'utilité indépendamment de toute relation à leur valeur morale et de vérité. Leur action donne, toutes différences gardées, une sorte de préface antique à l'Ecole transmettant des savoirs et des compétences langagières, des techniques d'expression, de communication, d'argumentation, en séparant ce champ de l'éducation intellectuelle du champ de l'éducation morale.

Platon présente Socrate comme contre-figure des sophistes, comme celui qui dénonce les techniques d'illusion et l'indifférence à l'exigence de vérité. Pour Socrate, la parole échangée, dialoguée, vérifie en permanence ses énoncés; elle met à jour les contradictions, elle déjoue les sophismes et les fautes d'argumentation. Il s'agit de vivre l'expérience du caractère nécessaire de la pensée, par laquelle les partenaires du dialogue se reconnaissent semblablement transcendés par une instance qui les commande : celle de la rationalité qu'ils partagent, de l'universel et de la vérité qu'ils visent. S'acheminer ainsi vers le savoir passe par une ascèse, une expérience de rectifications successives de soi, de catharsis de ses opinions, de crises et de courage de la pensée, d'arrachement à soi, de conversion à l'universel, de mouvement vers la vérité, etc. Soient autant d'actes qui habitent l'acte de connaissance et l'insèrent dans une expérience éthique et ontologique.

La formation à l'argumentation, la maîtrise de la parole, les techniques du discours ne sauraient être autonomisées comme compétences finalisées par elles-mêmes; il n'y a sens à les développer que dans leur rapport à une expérience de mouvement vers la vérité. C'est ce mouvement, et ce désir de vérité, que Socrate met en route; c'est de cela qu'il transmet l'exigence, et non pas d'un savoir possédé, accumulé, thésaurisé.

3. Socrate : la parole logique, critique, et charismatique

Socrate participe activement au mouvement grec d'affirmation des droits de la pensée rationnelle, d'engendrement de l'exigence de l'universel, de construction du "logos", c'est-à-dire du langage dans son exercice rationnel, du logos-raison. C'est l'exigence du "λόγον διδόναι" : rendre compte en raison. En quoi il cultive l'esprit "apollinien", au sens ici d'Apollon dieu solaire, de la lumière emblématisant à la fois la clarté rationnelle et la mise à distance. Le recul de la réflexion éclaire rationnellement l'objet dont elle parle. Mais cet idéal de la rationalité est à la fois de l'ordre de la connaissance et d'ordre moral : idéal de l'"enkrateia" (le mot ἐγκράτεια apparaît pour la première fois chez Platon au sujet de Socrate), c'est-à-dire de la "maîtrise de soi" en fonction d'une pensée qui se maîtrise selon le logos.

Avec Socrate se trouve fondé le droit de l'attitude critique, dont l'exercice est requis dans tout mouvement de connaissance. Droit de regard du logos, et devoir de questionner. Toute évidence, tout "ce qui va de soi" est passible d'un examen critique (critique vient de κριίνειν : discerner, cribler, discuter, mettre en crise, examiner). La parole, la pensée sont donc constitutivement de nature "ironique", au double sens de "questionnantes" (εἰρωνεία = "interrogation" et "ironie") et d'"irrespectueuses" envers "ce qui va de soi". L'ironie introduit une fissure dans les certitudes, déstabilise les évidences; elle passe par une parole "dé-placée" qui dérange, choque, ébranle l'ordre des pensées toutes faites. C'est la fin du "ça ne se discute pas"; tout est, doit être, interrogeable - y compris l'État, la religion, les règles de comportement - car il y va de la dignité de l'homme de rendre compte en raison de ce qu'il affirme et prescrit.

L'ironie introduit du "jeu" dans l'esprit - voir la relation, et le jeu de mots chez Platon, dans les *Lois*, entre "παιδεία" (éducation) et "παιδιό" (jeu) - c'est-à-dire à la fois de l'humour et de la mobilité : il y a du jeu, on "fait bouger", on desserre les certitudes, on casse les positions établies. Il y a donc, à tous les niveaux de sens du mot, des vertus éducatives de l'ironie. Rien n'échappe à la juridiction de la pensée critique, qui signe la liberté de l'esprit et son exercice de formation. L'ironie suscite des résistances, des refus, entraîne le sentiment de "blasphème" - "on ne joue pas avec ces choses là !" (le sacré, les traditions, les lois, etc.). Elle passe pour un manque de respect, mais elle est respect supérieur, c'est-à-dire de la pensée envers elle-même, exigeante, qui s'autorise à penser.

Cette pensée procédant par ironie questionnante doit passer par l'échange et le dialogue, car elle est vigilance critique, avec vérification permanente et commune des propositions énoncées. Le long discours du monologue est suspecté de piéger l'auditeur, d'abuser de l'efficacité rhétorique à convaincre, de camoufler ses sophismes, ses tours de passe-passe d'argumentation, ses coups de force, etc. Il procédera volontiers par gestion rhétorique virtuose du pathos en même temps que par subtilité d'acrobaties sophistiques. A tout cela, Socrate oppose le dialogue fonctionnant par brèves questions et réponses immédiatement contrôlables et soumises à l'examen de leur pertinence. On dénude ce qui est dit au fur et à mesure, on légitime ou refuse pas à pas les données du dialogue, on va, d'accords en accords, vers la conquête de l'essence, de la définition, de l'universel par l'exercice de la raison ⁽¹⁰⁾.

Dès l'Antiquité, Socrate donne lieu à sa quasi-identification au Socrate "logicien". Aristote écrit : "Il y a deux choses qu'il serait

⁽¹⁰⁾ Le dialogue socratique est à l'opposé de la discussion du Café du commerce... ou de la discussion en général lorsqu'il y est question d'un faire-valoir, par exemple en classe, et quelle qu'y soit l'implication passionnelle. C'est la vigilance de chacun, avec vérification permanente des énoncés en vue de parvenir à accord (d'où la fréquence des "Qu'est-ce que...?", des "Qui est-ce qui...?" dans le cheminement de la pensée), qui caractérise le dialogue socratique. Quand il y a impasse, aporie, paradoxe, alors l'exercice du logos-raison s'interrompt et l'échange s'arrête (dialogues aporétiques) ou examine de nouvelles voies d'où tenter de repartir.

injuste de lui refuser : les discours inductifs et la définition universelle" (*Métaphysique*, M, 1078b, 27) et, à l'autre bout de l'histoire, Nietzsche s'en prend à Socrate défini comme "logicien despotique" (*Naissance de la Tragédie*) chez qui "la nature logique est hypertrophiée" (*id.*), car il s'agit d'un être "amystique par excellence".

En réalité, Socrate est irréductible à cette dimension "logicienne". D'une part l'exercice du logos est chez lui non pas formalisme rationnel mais rigueur logique constamment habitée par la passion de la vérité. D'autre part, Socrate a une présence très charismatique et des attitudes quasi-mystiques. Il frappe par sa présence "étrange" : "Les autres disent de moi que je suis tout à fait bizarre (ἀτοπώτατος)" (*Théétète*, 149a); "il est déroutant (ἀτοπία) aussi bien dans sa personne que dans ses propos" (*Banquet*, 221d). Il est "ἄ-τοπος" - étrange, "sans lieu", inclassable, ce qui le rend semblable à une sorte de "sorcier". Tu fais bien de ne pas aller à l'étranger, lui dit Ménon, car ton étrangeté te vaudrait d'être arrêté "comme sorcier" (ὡς γόης, *Ménon*, 80b). D'autres passages rapportent que Socrate, tel un chaman ou un mystique, a des attitudes d'extases au cours desquelles il lui arrive de rester immobile vingt-quatre heures durant (cf. *Banquet*, 220 cd; 175 b). Pour décrire la parole de Socrate, Platon utilise tout un vocabulaire de la magie et de l'envoûtement. Comme un taon, il pique et ne cesse de "réveiller" (*Apologie de Socrate*, 30d). Sa parole entraîne un trouble, elle électrise et met en état second : il engourdit "comme une torpille" (ποιεῖ νάρκην, *Ménon*, 80a). Il nous "drogue" (φαρμάττει) et "fascine" (γοητεύει) et "ensorcelle" (κατεπύδει, *Ménon*, 80 a; cf. aussi *Banquet*, 215c). Enfin, il parle sans cesse de sa "mission" (*Apologie de Socrate*, 21c-22b; 29a, 29e, 30a; *Théétète*, 150 cd; etc.), et ne cesse de faire référence à son "démon" (cf. plus loin).

A travers tout cela, Socrate est bien irréductible au portrait d'un froid logicien. Il est cet être complexe en qui dialectisent l'exercice du "logos", de l'exigence rationnelle, et le "démon inspirateur". Mais qu'est-ce que ce "démon" de Socrate et en quoi - comme la maïeutique, l'ironie, le dialogue, l'exigence critique, la passion de l'universel et du logos, etc. - peut-il nous concerner encore aujourd'hui, et concerner notre philosophie de l'éducation ?

4. Le "démon", le "quelque chose de divin" (δαιμόνιον τι) de Socrate

Socrate évoque, en de multiples occasions, ce "démon" sur lequel on s'interroge depuis plus de deux millénaires :

. *Apologie de Socrate*, 31d : "... une certaine manifestation d'un dieu ou d'un esprit divin (θεῖόν τι καὶ δαιμόνιον) qui se produit en moi... C'est quelque chose qui a commencé dès mon enfance, une certaine voix (τις φωνή) qui, lorsqu'elle se fait entendre, me détourne toujours de ce que j'allais faire, sans jamais me pousser à agir".

. 40c : "il n'est pas admissible que mon signe ordinaire (εἰωθὸς σημεῖον) ne m'eût pas arrêté, si ce que j'allais faire n'eût pas été bon".

. 41d : "... je tiens pour évident qu'il valait mieux pour moi mourir maintenant et être ainsi délivré de toute peine. C'est pourquoi mon avertissement intérieur (τὸ σημεῖον) ne m'a pas arrêté".

. 20e : "... Ce que je vais alléguer n'est pas de moi... Le témoin qui attestera ma science, si j'en ai une, et ce qu'elle est, c'est le dieu (τὸν θεόν) qui est à Delphes".

. *Phèdre* 242b : "Au moment même... où j'étais sur le point de traverser la rivière, ce signal divin, ce signal dont la manifestation est habituelle chez moi (τὸ δαιμόνιον τε καὶ τὸ εἰωθὸς σημεῖον) s'est manifesté... et j'ai cru entendre une voix (τινα φωνήν)..."

. *Théétète*, 151a : "... la sagesse divine (δαιμόνιον) qui me visite".

. *Euthydème*, 272e : "... au moment où je me levais se produisit cet avertissement divin qui m'est habituel (ἐγένετο τὸ εἰωθὸς σημεῖον τὸ δαιμόνιον)".

. *Apologie de Socrate*, 29d : "Athéniens, je vous aime (φιλω), mais j'obéirai au dieu plutôt qu'à vous (πεισομαι δε μᾶλλον τῷ θεῷ ἢ ὑμῖν); et tant que j'aurai un souffle, tant que j'en serai capable, soyez sûrs que je ne cesserai de philosopher, de vous exhorter, de faire la leçon à qui de vous je rencontrerai".

Cette instance "divine" est donc formulée à travers le lexique suivant : "le dieu" (θεός), une "voix" (φωνή), et surtout un "démon" (δαιμόνιον), un "quelque chose de divin" (δαιμόνιον τι), ou un "signe" (σημεῖον), ou un "signe divin". Ce "quelque chose de divin" intervient en termes d'inhibition ou d'interdiction : il stoppe un mouvement, suspend une action, modère un enthousiasme, détourne d'une décision, etc. Il agit comme une instance de scrupule, de suspension du jugement ou de l'action prête à bondir, au bénéfice d'une attente, d'une attention, d'une re-possession de soi, d'une re-prise de soi. Il

semble correspondre à une réaffirmation du devoir de penser, de l'exigence critique, contre l'acte aveugle et l'engagement qui emporte.

S'ensuit l'étrange "présence absente" (Merleau-Ponty) de Socrate, qui n'agit qu'apparemment comme les autres, dont il fait les gestes, mais en les habitant autrement. Etrange adhésion qui subordonne toujours son contrat à un contrat supérieur avec le "quelque chose de divin" : "Si Socrate était un révolté, il choquerait moins... la révolte ne déplaît pas. Avec Socrate, c'est tout autre chose. Il enseigne que la religion est vraie, et on l'a vu offrir des sacrifices aux dieux. Il enseigne qu'on doit obéir à la Cité, et lui obéit le premier jusqu'au bout. Ce qu'on lui reproche n'est pas tant ce qu'il fait mais la manière, mais le motif" (Merleau-Ponty, in *Eloge de la philosophie*).

Mais, finalement, qu'est-ce donc que ce δαίμονιον τι auquel Socrate se réfère et nous renvoie, qui le conduit à être autre que les autres au moment même où il agit "comme" les autres, ou qu'il prend comme seule instance à laquelle on ait des comptes à rendre, fût-ce jusqu'au prix d'une désobéissance aux normes établies ?

D'aucuns ont pensé que Socrate parlait de sa croyance effective en un dieu (le dieu de Delphes, peut-être); d'autres, dans l'histoire du christianisme, ont pensé que Socrate, privé de la Révélation, avait approché intuitivement le Dieu unique des chrétiens; d'autres encore, comme Hegel, ont vu dans le δαίμονιον τι de Socrate l'expression métaphorique de la naissance de la conscience de soi, de la conscience souveraine, du "dieu intérieur" : une manière de dire la souveraineté de l'exigence humaine réflexive et morale. Ainsi, les uns rapportent le démon de Socrate à une instance transcendante, et les autres à l'expression du sujet qui a intériorisé, transféré à l'homme, l'idée de transcendance divine.

Nouvel embarras où nous plonge Socrate à son sujet : on peut rapporter son démon à quelque chose d'extérieur à l'homme - Dieu - ou d'intérieur, mais toujours il s'agit bien de quelque chose considéré comme nous dépassant, qui a portée universelle en termes de vérité et de valeurs.

Métaphorique ou pas, cette "part divine" est ce à quoi chaque sujet doit répondre et obéir. Le mouvement vers le savoir est recherche de l'universel de la vérité et de valeurs communes à tous les hommes. L'objet du savoir est là, qu'on le thématise ou pas, par ailleurs, en "Dieu", ou seulement en conscience universelle des hommes par laquelle chaque subjectivité se transcende. Accusé d'enseigner qu'"il n'y a pas de dieux", Socrate répond : "J'y crois, Athéniens, *comme* n'y croit aucun de mes accusateurs" (*Apologie de Socrate*, 35d). Et Merleau-Ponty montre que dans ce "comme" est tout le problème : "il croit plus qu'eux, mais aussi il croit autrement qu'eux et dans un autre sens" (*Eloge de la philosophie*). Le grand paradoxe de Socrate : il est accusé d'être athée (ἄθεος, *Apologie de Socrate*, 26c) alors que, et d'autant plus que, il ne cesse de référer sa pensée, sa parole, son existence, au "dieu", "à la divinité", mais au dieu à la fois intérieur et extérieur, ce qui jette le trouble ⁽¹¹⁾.

Tout semble se passer comme si Socrate fixait de la manière suivante la finalité de tout mouvement philosophique et éducatif : délivrer en chacun l'universel de la connaissance et des valeurs - qui nous solidarise au-delà de nos différences et singularités, et donc nous "transcende" -, laissant chacun libre de ses manières de définir, de nommer en référence à des schémas religieux ou pas, cette "transcendance". N'y a-t-il pas là un grand modèle, toujours susceptible de nous donner à penser aujourd'hui encore, de la fonction éducative ?

⁽¹¹⁾ Qu'on soit athée ou qu'on célèbre les dieux, dans les deux cas l'attitude est claire. Alors que le "quelque chose de divin" perturbe l'entourage social de Socrate : finalement, c'est lui qui conduit à la condamnation à mort, et à la ciguë, pour impiété.

II - Quelques variations sur les exigences platoniciennes et aristotéliennes

1/ Les mains didactiques aristotéliennes de Thomas d'Aquin

1. Platon et Aristote, Note

Platon (notamment dans la *République*, et dans les *Lois*, livre VII) et Aristote (notamment dans l'*Ethique à Nicomaque*, et dans la *Politique*, livres VII et VIII), proposent des systèmes d'éducation détaillés - par tranches d'âges, par disciplines, etc. Mais, plus que dans ces propositions circonstanciées, c'est sans doute dans la philosophie générale qui les inspire que se révèle l'essence des exigences éducatives de Platon et d'Aristote. Très schématiquement, on peut dire que Platon et Aristote poursuivent et renforcent l'exigence socratique de construire une pensée rationnelle, mais leurs définitions des voies du connaître présentent des accentuations contrastées et des différences importantes.

Platon institue une maïeutique rigoureuse et les bases d'une pensée logique, fait l'éloge de la rationalité mathématique, établit les règles et les étapes d'une méthode dialectique. Et il est vrai qu'il chasse les poètes et les "faiseurs de mythes" de sa République. Mais, simultanément, ses dialogues sont fréquemment saturés de jeux de mots, de formulettes énigmatiques, d'images et de méthaphores, de quasi-poèmes en prose, et surtout de récits mythiques (*République*, *Phèdre*, *Phédon*, *Banquet*, *Gorgias*, *Critias*, *Politique*, *Lois*, *Timée*...), comme si une forme supérieure d'imagination - l'imagination symbolique, limite supérieure du langage et de la pensée, force supérieure du "délire" et réminiscence profonde - était elle aussi requise, en même temps que la dialectique, par le mouvement de la connaissance. Par l'analogie, par l'imagination symbolique, par la réminiscence mythique, par la dialectique amoureuse, etc., la pensée pense aussi. La pensée mythique, une certaine forme du moins, et l'intellect logicien, le symbole et l'argument, les images

et les raisons, entrent dans cette pensée complexe qui les utilise selon une nouvelle rigueur. S'ensuit un dessein complexe du penser, ouvert doublement et solidairement sur les deux pôles à développer et éduquer de notre être qui est puissance du λόγος-raison et capacité d'imagination symbolique ⁽¹²⁾.

Avec Aristote, très schématiquement encore, le modèle du penser est stylisé différemment et devient beaucoup plus univoque. L'auteur du premier traité de Logique - l'*Organon* - tend à privilégier la pensée syllogistique, définitionnelle et argumentative, etc., comme seule voie légitime du connaître. Inventorier, classer, distinguer, mettre en forme syllogistique, en revenir toujours au "percept" et au "concept", au "réel" et au "logos". Corrélativement se trouvent volontiers suspectés et marginalisés le langage polysémique, les jeux des correspondances de l'imagination symbolique, ou l'art qui ne serait pas attaché aux valeurs du Réel, de l'Imitation, de la Ressemblance, de la Vraisemblance, tandis que la Nature, la φύσις, est offerte à une physique des qualités sensibles et des fonctions (utilité de l'agrément, ou catharsis) qui commence à la "désenchanter".

2. Les mains "aristotéliennes" de Thomas d'Aquin

Ce modèle aristotélien, la pensée du 13ème siècle se le réapproprie largement ⁽¹³⁾. On peut évoquer cette

⁽¹²⁾ Cette double polarité et cette combinaison obligent à complexifier l'image qu'on s'est parfois faite de Platon, par exemple dans certains milieux philosophiques, comme en France au début du XXème siècle; Platon n'est pas un pur dialecticien et, en édulcorant ses dialogues, on perd cette richesse mythique et la forme supérieure d'imagination symbolique (la quatrième forme du "délire") qui cohabite chez Platon avec la dialectique. C'est un pluriel du penser qui le caractérise : s'il ne reconduit pas n'importe quelle forme d'imagination, logos-raison et mythe peuvent se juxtaposer. Aussi est-il sommaire d'entériner l'image, réductrice, d'un Platon qui considérerait comme illégitime la voie de connaissance passant par l'imagination symbolique du fait qu'il rejette les poètes de sa République.

⁽¹³⁾ Le XIIIème siècle est le siècle de la pensée et de la théologie scolastiques et celui de l'art gothique classique. Dans ses manières de penser et d'enseigner, le XIIIème siècle est celui de l'incorporation de l'aristotélisme, ce qui explique le présent choix.

réappropriation en l'emblématisant par "les mains" de Thomas d'Aquin ⁽¹⁴⁾. Mains "scolastiques", du professeur, qui "expliquent", selon l'exigence aristotélicienne de l'"explicare" (c'est-à-dire "déplier", expliciter, analyser, distinguer); mains didactiques, qui enseignent selon un ordre, qui clarifient. Ces mains donnent l'emblème de la pensée et de la pédagogie scolastiques dont Aristote donnait déjà l'algèbre : "explicare" et "manifestare" ("rendre clair"). La disposition des mains dit "Premièrement", ou "Chapitre 1", ou "Grand A", ou "En un premier sens". Ce sont les mains de la clarification méthodique, les armoiries de la pensée et de la didactique qui "rendent clair" ("manifestare") l'"ordre lucide" ("ordo lucidus", *Somme théologique*) qui est "l'ordre de la droite raison" ("ordo rationis rectae").

3. Exigences scolastiques..., plan..., et architecture gothique

Corrélativement à ce modèle du penser et de l'enseigner, le 13ème siècle organise le discours et les livres (qui vont être dorénavant reliés) selon un "plan", une "table des matières" qui doivent donner le dessin d'un ordre et d'une progression. Le 13ème siècle, et son arrière-fond aristotélicien, fondent notre idée du "plan", notre modèle scolaire et universitaire de la pensée organisée, le prototype de la dissertation organique. Nous sommes, de ce point de vue, largement héritiers. Dès les plans des *Sommes théologiques* apparaissent les systématiques divisions et subdivisions du discours en parties ("partes"), en parties plus petites (des "membra" aux "distinctiones" et aux "articuli"), comme nos "I.1.a", etc. En outre, d'une partie à l'autre, on recherche des "symétries", des "similitudines" formelles. Il doit y avoir totalité systématique du discours et progression ordonnée du raisonnement, le tout se nouant et unifiant dans une conclusion intégrative. Le plan donne le dessin des niveaux

⁽¹⁴⁾ Le tableau de Thomas d'Aquin, par Juste de Gand, est exposé au Louvre. Il date du XVème siècle et fut exécuté à partir d'œuvres antérieures; les experts considèrent qu'il apporte un portrait très fidèle de Thomas d'Aquin.



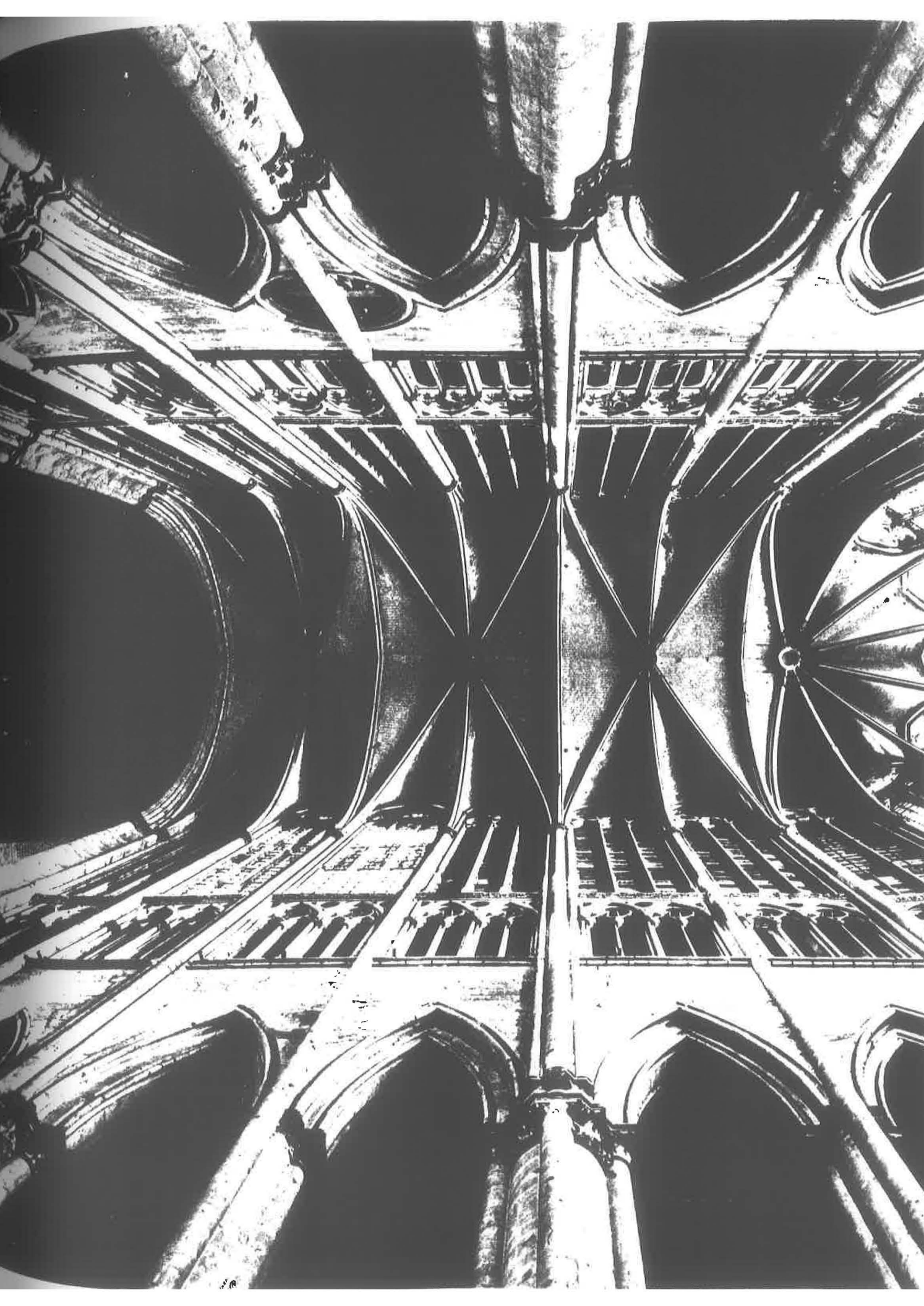
et des enchaînements logiques, des principes aux conséquences et inversement ⁽¹⁵⁾.

Mais, dans ce moment important - le 13^{ème} siècle - de notre histoire culturelle, une grande homogénéité solidarise les productions diverses : des manières de penser, de philosopher, de faire de la théologie aux manières d'exposer la pensée ou d'enseigner et aux façons de faire des livres, des miniatures ou des cathédrales, se répercutent des "homologies" (cf. E. Panofsky), qui font que ces différents registres culturels peuvent se symboliser mutuellement. D'où, par exemple, la possibilité de retrouver, dans les principes esthétiques de l'architecture gothique, des caractères "équivalents" à ceux qui règlent les modèles de la pensée, du discours ou de l'enseignement. On peut évoquer, à la suite d'E. Panofsky, ces relations. Par exemple, les portails des cathédrales gothiques donnent lieu à une mise en ordre de leurs thématiques (composition, cloisonnement, divisions systématiques de l'espace), par différence avec le portail roman dont les thématiques paraissent beaucoup plus "en fouillis" (comme un dialogue de Platon par différence avec un traité d'Aristote ou une somme théologique; comparer par exemple le portail

⁽¹⁵⁾ En ce sens, la réappropriation aristotélicienne au XIII^{ème} siècle, qui définit l'enseignement comme un "rendre clair" et un "restituer" dans la droite raison, constitue une des sources de notre pensée et de notre enseignement actuels. Quand, en début d'année, un enseignant de français ou de philosophie donne des consignes précises à ses élèves, conseille un plan, des parties, des subdivisions, désire qu'une esthétique résulte d'un équilibre entre elles, quand enfin il souhaite que le travail mette en évidence une progression, il ne fait que développer un modèle parmi bien d'autres possibles, et ce modèle est contemporain du XIII^{ème} siècle. Quand nous préconisons un I.1.a, nous sommes les héritiers de la scolastique et, plus loin, d'Aristote.

Or il existe d'autres modèles de pensée. Indépendamment de la valeur de celui-ci, qui devient essentiellement dangereux d'être unique, il existe des pensées ruminantes, des pensées qui fonctionnent de façon circulaire et approfondissante, etc. Le modèle du vecteur linéaire progressif avec dépassements successifs n'est donc qu'un modèle parmi d'autres.

Le présent exposé ne saurait échapper à ce contexte aristotélicien; toutefois et en même temps, complété par l'image, l'auteur espère que celle-ci modère celui-là!



d'Autun - 12ème siècle - avec celui de Notre-Dame de Paris - 13ème siècle) ⁽¹⁶⁾.

On évoquera encore le phénomène en observant l'architecture intérieure de la cathédrale de Beauvais (1227-1284) reproduite ci-dessus). L'exigence de "distinction" et "corrélation" - qui règle à la fois la pensée et la pédagogie - est à l'oeuvre en même temps dans l'architecture gothique. D'une clef de voûte en haut à la base d'un pilier en bas, il y a succession d'éléments distincts, isolables, décomposables : les arcs de la voûte et leurs nervures, les chapiteaux, les colonnes et les colonnettes. Mais en même temps tous ces éléments, décomposables, obéissent au principe de corrélation; ils se tiennent, se conditionnent, se prolongent, s'articulent, s'enchaînent, comme dans une logique d'engendrement ou d'embranchement. Ou encore, de même que la pensée et la pédagogie scolastiques s'exercent sans cesse à aller d'un principe abstrait à ses conséquences, à déduire les effets d'une cause, ou à remonter des effets à leur cause jusqu'à la cause première, de même l'ordre gothique vertical donne une sorte de métaphore de pierre de ce mouvement. De l'unité, en haut, de la clef de voûte, jusqu'aux colonnes et multiples colonnettes, on assiste à l'engendrement du multiple par l'Un; ou, inversement, on remonte du multiple à l'Unité. Comme dans un bon exposé, une bonne table des matières ou une bonne dissertation, les subdivisions multiples sont en corrélation avec

⁽¹⁶⁾ Dans les portails romans domine l'esthétique d'un "beau désordre". Les personnages sont mélangés, les différentes thématiques prises dans une sorte de mouvement. Au XIIIème siècle, les thématiques et les imageries restent identiques mais se trouvent dominées par une mise en ordre et en catégories. Tels personnages sont bien rangés dans un cadre et tels autres dans le leur. Ainsi se retrouve l'exigence aristotélicienne de définition et d'isolement. On peut comparer le dialogue platonicien - avec son fouillis par rapport à un traité d'Aristote -, ses images et son mode d'avancement, nullement linéaire, à l'esthétique de ce "beau désordre" du portail roman. Le XIIème siècle cultive encore une pensée plurielle.

Il en va de même pour les miniatures. La "copie", au XIIIème siècle, d'une miniature du XIIème la réaménage en fonction d'un modèle nouvellement intériorisé. Les thématiques restent les mêmes mais, d'un désordre vivant, cette miniature est astreinte à une mise en ordre.

"Explicare" et "manifestare" se retrouvent donc dans toutes les expressions artistiques et, au delà de quelques exceptions qui confirment la règle, témoignent d'une grande homogénéité culturelle.

l'ensemble, avec un ordre général d'enchaînement et avec une unité ⁽¹⁷⁾.

De la cause aux effets, des Principes aux conséquences, de Dieu à la Création, de la clef de voûte à la base des piliers composés, etc... : la pensée, l'École, l'art se font signe dans leurs procédures, renvoient à un modèle commun de fonctionnement qui les transcende et où brille encore quelque chose du Modèle d'Aristote.

L'art roman, du 12ème siècle notamment (cf. M.M. Davy, *La symbolique romane*), faisait corps avec la référence platonicienne et, au même moment, la pensée, l'imagination symbolique donnaient lieu à une culture, à une éducation, faisaient partie des voies légitimes du connaître. L'éducation scolastique du 13ème siècle, et l'art gothique de la même époque, optent pour la référence aristotélicienne et majorent l'éducation de la "raison" (d'une certaine idée, du moins, de la rationalité).

Aux 15ème-16ème siècles, Raphaël (1483-1520), comme nombre de ses contemporains, rêve d'accorder Platon et Aristote et met en scène le Modèle correspondant du Savoir, de la Pensée et de l'Éducation.

⁽¹⁷⁾ Cette décomposition de l'architecture d'une cathédrale gothique n'est pas une actuelle vue de l'esprit. Par exemple, Thomas d'Aquin évoque l'architecte et son travail, et l'époque à laquelle se construisent ces cathédrales est imprégnée de pensée scolastique : de l'évêque à l'architecte, du théologien à l'artisan lui-même, c'est le même modèle culturel qui circule.

La création est alors pensée suivant un modèle très hiérarchisé (l'homme, le monde animal, le monde végétal...) : plus on va du ciel à la terre, ou de Dieu, créateur du monde, au monde, plus on se dirige vers la diversité d'une création pensée comme ordonnée. Les subdivisions verticales exposées par l'architecture gothique sont elles-mêmes une métaphore de la création plurielle, organisée et hiérarchisée dont le point de convergence symbolise le créateur, en haut. Chacune des pièces doit être enchaînée à celle qui la précède et à celle qui lui succède, et n'est pensable que dans cet enchaînement. La base d'un pilier d'une cathédrale gothique et sa section permettent de reconstituer l'ensemble car les caractéristiques de ce pilier appellent une logique de développement plutôt qu'une autre. Identiquement chaque unité du discours, en même temps qu'elle doit être isolable, doit être amenée et engendrée de façon cohérente par celle qui la précède, et elle doit annoncer, en pointillé, celle qui la suit, si bien qu'un seul élément du discours permet de retrouver l'élément qu'il suit et celui qu'il annonce.

III - Quelques variations sur les exigences platoniciennes et aristotéliennes

2/ Harmoniser Platon et Aristote : le mouvement idéal de la connaissance selon Raphaël

On peut évoquer le modèle platonico-aristotélien du savoir et de l'éducation de Raphaël à partir de sa grande fresque *L'École d'Athènes* ⁽¹⁸⁾.

1. Les savoirs et le mouvement de la connaissance

Raphaël présente une cinquantaine de personnages, une sorte de grande chorégraphie à l'intérieur du "Temple de la Connaissance". Cette chorégraphie est organisée : on part du premier plan avec ses deux groupes de personnages (l'un à droite, l'autre à gauche) et l'on s'élève, par quatre degrés successifs (escaliers) jusqu'au dernier plan et à la grande rangée horizontale de personnages. Mais les personnages ne sont pas distribués au hasard, il y a un enjeu sémantique de leur position sur les différents plans de l'espace perspectif. Chaque personnage emblématise une branche du savoir.

Ainsi, aux premiers plans, dans le groupe de gauche, on peut repérer :

- . Zénon (à l'extrême gauche), qui représente la Grammaire
- . Pythagore (deuxième personnage au tout premier plan, en partant de la gauche), qui représente l'Arithmétique
- . Un enfant (tout près de Pythagore) montrant un schéma des concordances musicales et des nombres : la Musique

⁽¹⁸⁾ Cette fresque se trouve dans la Chambre de la Signature, au Vatican, et a été composée en 1509-1510. Il est difficile d'en parler brièvement compte tenu de sa diversité, d'autant qu'en face d'elle, au Vatican, une autre fresque, intitulée *Triomphe du Saint-Sacrement*, correspond à l'autre pôle, celui de la "Vérité révélée"; on y trouve les théologiens, dont Thomas d'Aquin, ainsi que le Christ et l'ostensoir, au centre, sur l'autel.



Aux premiers plans, dans le groupe de droite, on peut repérer :

- . Euclide, compas en main, traçant une figure : la Géométrie
- . Zoroastre (troisième personnage en partant de la droite, de face) tenant dans sa main un sphère céleste : l'Astronomie
- . En face de lui (de dos), Ptolémée tient un globe terrestre : l'Astronomie

Avec ces six personnages sont donc représentés cinq des sept "Arts libéraux", dont quatre renvoient à la "Science des Nombres" (Arithmétique, Géométrie, Musique et Astronomie). Tous ces savoirs sont importants, élevés et fondés (à part la grammaire) sur les Mathématiques, mais, situés sur les premiers degrés de l'espace, ils sont désignés comme savoirs seulement propédeutiques au Savoir supérieur. Ils appellent donc d'être à leur tour dépassés.

Les personnages du dernier plan représentent principalement des rhéteurs et des philosophes; outre Platon et Aristote, au centre, on reconnaît Socrate, Alcibiade, Xénophon, etc... Sont ainsi mis en scène les deux derniers Arts libéraux : la Rhétorique et la Dialectique, la Philosophie. Se trouvent donc manifestés par cette distribution des personnages le mouvement ascensionnel des savoirs, les genres et la hiérarchie des savoirs. L'échelle de la connaissance va donc de la "Science des Nombres" à la "Science des Idées", à la Philosophie - quête de la vérité, de l'Être, des Valeurs - qui les finalise. On a là une véritable "mise en perspective" - au double sens de la perspective spatiale littérale et au sens figuré - des savoirs. A monter les degrés on parvient au savoir supérieur, philosophique, mais ce symbolisme ascensionnel est lui-même renforcé par celui du centre : au centre, au coeur, au sommet de ce savoir supérieur, se trouvent les philosophies d'Aristote et de Platon.

2. Le couple Platon - Aristote

La gestuelle de Platon, à gauche, et celle d'Aristote, qui lui est couplée, emblématisent toute la fresque. Platon, de son index pointé vers "le Ciel", indique l'ultime visée de tous les savoirs : le Monde Intelligible, au sommet duquel est l'Être, dans sa Trinité du "Vrai, Bien, Beau". Par la médiation des Mathématiques, des Sciences puis de la Philosophie, il s'agit de



RAPHAËL : Fresque de l'École d'Athènes, détail du groupe central

s'élever à l'Être. Platon tient, sous son bras gauche, le dialogue *Timée*, livre du récit de la création du Monde et de l'homme par le Démonstrateur : de la Terre et de l'homme à leur Auteur, remonter le lien...⁽¹⁹⁾ Aristote est présenté bras droit non pas levé vers le Ciel, mais tendu vers la Terre, et, de l'autre main, il tient son *Ethique* : Raphaël symbolise ainsi cette philosophie beaucoup plus centrée sur la question de la Nature (φύσις) et de l'organisation de la Cité (πόλις).

Ce couple des deux gestuelles exprime l'accord de ces deux philosophies si différentes. C'est la thèse de la "concordantia Aristotalis et Platonis" selon Marsile Ficin et l'Académie platonicienne de Florence. On considère qu'ils "s'accordent sur le fond tandis qu'ils divergent par les mots" ("re conveniunt, quamvis verbunt dissentiunt"); Platon est davantage rapporté à l'enthousiasme poétique, et Aristote à la froide analyse rationnelle, mais ces deux styles doivent être harmonisés et cultivés en nous⁽²⁰⁾. Soit une splendide symbolique d'une

⁽¹⁹⁾ Le Démonstrateur est celui qui s'empare de la matière en désordre (dans le monde grec n'existe pas l'idée d'une création ex-nihilo, à partir de rien) et part de ce chaos pour réaliser une oeuvre d'art. A l'image du monde intelligible, troisième terme platonicien, il structure le chaos en cosmos. Le *Timée* n'est pas mis au hasard par Raphaël sous le bras de Platon; il redit l'exigence qu'affirme déjà l'index de Platon : remonter de la terre au ciel, penser des ponts entre ciel et terre.

⁽²⁰⁾ L'analyse de la fresque de Raphaël ne s'achève pas là. Ainsi, le couple Platon-Aristote est redoublé :

a) par celui que représentent les deux statues; à gauche, associé à Platon, Apollon, dieu de la Poésie et de la Musique dans le cas présent; à droite, associée à Aristote, Minerve - Athéna grecque -, déesse de la Raison et des activités rationnelles (et aussi des métiers manuels) dans le cas présent;

b) par les deux médaillons, en haut au fond, qui redisent les symboliques précédentes : du côté de Platon est représenté un homme avec un livre, en train de lire mais aussi en train de regarder le ciel; du côté d'Aristote, une femme tient un globe terrestre, et redouble de façon évidente la symbolique aristotélésienne déjà soulignée par Minerve-Athéna.

Notons aussi qu'un espace vertical vient s'emboîter dans l'espace perspectif; il se trouve emblématisé à l'aide des trois étages par lesquels Raphaël représente le ciel. Entourant les têtes de Platon et d'Aristote, il constitue d'abord le dernier plan de l'espace perspectif : c'est le ciel atmosphérique. Mais il est redoublé deux fois dans ce Temple de la connaissance où l'on s'interroge sur les rapports entre le monde de l'Être (le "quelque chose de divin") et celui de l'homme. Et le centre exact de toute la composition, tant en ce qui concerne les lignes de perspective que cette verticalité, se trouve entre les têtes de Platon et d'Aristote.

conception des Savoirs et de l'Éducation qui exige que les pôles de la poésie et de la raison soient harmonisés et développés de concert en chacun, et qui rapporte le mouvement du savoir à la question des Valeurs et de l'Être...

3 - Pour une éducation et une culture polyphoniques

Mathématiques, Sciences, Poésie, Philosophie sont mises en perspective dans une vaste vision de ce que culture et éducation veulent dire. Mais il faut ajouter à cela une autre donnée encore. Raphaël met aussi en scène les artistes, les arts plastiques : à Platon, il donne le visage de Léonard de Vinci, à Héraclite (premier plan au milieu, en posture de "penseur"), celui de Michel-Ange, à Euclide, celui de Bramante (architecte du 15^{ème} siècle); et Raphaël se représente lui-même (jeune homme à l'extrême droite en bas, coiffé d'un béret noir)... Les arts plastiques, jusqu'ici dévalués en "arts mécaniques" et manuels, et considérés comme inférieurs aux "arts libéraux" sont ainsi promus en dignité. L'art, comme les autres activités, est voie légitime de la connaissance.

Cette grande leçon raphaëlienne d'une culture polyphonique et d'un modèle éducatif pluriel et symphonique n'appelle-t-elle pas, aujourd'hui autant qu'hier, d'être méditée ? ⁽²¹⁾

⁽²¹⁾ Il serait intéressant de faire dialoguer ce modèle avec celui de G. Bachelard. Bachelard passait de la philosophie des sciences à la poésie et aux arts et écrivait dans ces divers secteurs. Il prône un développement de l'être dans des perspectives multiples et dénonce les cultures "manchotes", les éducations univoques pour cyclopes, êtres puissants et violents mais hémiplegiques. La culture de l'oeil unique, que ce soit celle de la rationalité ou de la poésie, doit selon Bachelard éclater pour laisser place à une formation pluridimensionnelle de l'être humain.

Éléments bibliographiques

- ARISTOPHANE, *Les nuées*.
ARISTOTE, *L'éthique à Nicomaque; La Politique* (VII-VIII).
Y. BELAVAL, *Histoire de la philosophie*, 1, Pléiade, Gallimard, pp. 451-464.
J. CHAIX-RUY, *La pensée de Platon*, Bordas, 1966.
A. CHASTEL, *Art et humanisme à Florence au temps de Laurent le Magnifique*, P.U.F, 1961.
S. KOFMAN, *Socrate(s)*, Galilée, 1988.
J. MAZEL, *Socrate*, Fayard, 1987.
M. MERLEAU-PONTY, in *Eloge de la philosophie et autres essais*, Gallimard, 1965.
Cl. MOSSÉ, *Le procès de Socrate*, Ed. Complexe, Bruxelles, 1987.
E. PANOFSKY, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Minuit, 1967.
PLATON, *Apologie de Socrate, Criton, Gorgias, Ménon, Phèdre, Banquet, République, Lois VII*.
M. SAUVAGE, *Socrate et la conscience de l'homme*, Seuil, 1962
A. VERGNIoux, *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget ?*, Peter Lang, Berne, 1991.
E. WIND, *Art et Anarchie*, Gallimard, 1988, pp. 88-89.
XENOPHON, *Mémorables, Apologie de Socrate, Banquet*.
H. ZERNER et P. de VECCHI, "La chambre de la Signature", in *Tout l'oeuvre peint de Raphaël*, Flammarion, 1969.

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph.R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. (*)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p.
- (3) Ph.R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. (*)
- (5) J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph.R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p.
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph.R. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p.
- (12) Ph.R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (**)(***)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (**)

(15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.

(16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. (**)

(17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson (1878-1887)*, ou «L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée», novembre 1989, 77 p.

(18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.

(19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.

(20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.

(21) R. Jeanneret & P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p.

(22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.

(23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.

(24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.

(*) Intégré in *Autour de la notion pédagogique d'attente*, P. Lang, Berne, 1984

(**) Intégré, en totalité ou en partie, in *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989.

(***) L'un des articles de ce recueil est en partie intégré dans *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987.