

## À PROPOS DE LA MÉTHODE « SOCRATIQUE » DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Il est conseillé de « faire parler les élèves ». Le professeur, à l'aide de questions dont chacune est en elle-même aussi claire que possible et appelle une réponse presque évidente, mais qui, prises ensemble, constituent une série secrètement convergente, amène les élèves à une vérité dont ils seront bien autrement persuadés que si elle leur vient par le canal du chapitre, du sous-titre et du paragraphe, puisqu'ils seront assurés par eux-mêmes de chaque pas qui y conduit.

Que cette méthode ait une haute valeur est peu contestable. Elle exige d'abord une extrême tension intellectuelle pour intégrer au fur et à mesure les relations établies dans de nouvelles structures – structures dont le rôle n'est d'ailleurs que de permettre le passage d'une étape à l'étape suivante de l'analyse, puisqu'elles sont modifiées par les relations mêmes qu'elles permettent de comprendre (celles dont elles rendent possible l'appréhension entrant par là même en elles à titre de constituants). Elle requiert d'autre part une disponibilité permanente, puisque l'élève, abandonné sans recours extérieur en tête-à-tête avec la question qui surgit, n'a d'autre ressource que de se demander sérieusement ce qu'il en est, de laisser se manifester en lui la lumière naturelle, c'est-à-dire que d'aller avec liberté à la rencontre de la chose même et ainsi d'en juger selon la vérité.

Il convient cependant, pour mesurer la portée limitée de cette méthode dite « socratique », de remarquer ce qui suit.

D'abord elle convient à d'autres enseignements que celui de la philosophie – tel celui, par exemple, de la mathématique – et n'a donc rien de proprement philosophique.

Ensuite elle définit une recherche purement intellectuelle et ainsi ne nous livre qu'une vérité également intellectuelle, c'est-à-dire en définitive un savoir. Un savoir compris, oui, mais compris intellectuellement, et qui n'a pas nécessairement une résonance existentielle amenant une transformation dans la manière d'être et de vivre. Il y a des certitudes mathématiques, mais elles ne nous touchent pas, elles ne sont pas de celles que nous pouvons faire nôtres, c'est-à-dire que nous pourrions reprendre, réassumer à chaque instant de notre vie. Prenons garde de donner aux élèves des connaissances que ne feraient aussi qu'effleurer l'âme. Ils seraient obscurément déçus et ce serait juste. Leur exigence est d'un autre ordre. Il y va d'eux-mêmes tout simplement et de la condition humaine en eux, et ce qu'il faut, c'est que leur personnalité tout entière soit ébranlée par son passage dans la classe de philosophie. En quel sens ? Nous n'avons pas à en décider mais seulement à les rendre capables d'en décider.

L'application de la méthode « socratique » implique enfin que la recherche soit menée en commun. Or les relations humaines « divertissent ». Si la présence d'autrui peut faire naître une mauvaise angoisse, elle détériore ou étouffe l'angoisse élémentaire. Celle-ci nous maintient dans la coupure du monde et des autres, et paraît bien être une affaire aussi personnelle que la mort. Or n'est-elle pas le phénomène initialement révélateur qui nous ouvre à la « question de l'être » et nous introduit à la métaphysique ? On peut le penser. La philosophie commence par l'étonnement (Heidegger). La philosophie exige le déchirement, je veux dire que se déchire le réseau serré des projets quotidiens et que l'on émerge dans la solitude. C'est ce dont l'adolescent, de lui-même, est

peu capable. Il ne connaît guère que la fausse solitude : halte entre deux moments de vie communautaire si elle n'est pas une obsession d'autrui. La recherche en commun, évidemment, ne l'arrache pas à cet état ; aussi est-il à craindre qu'il n'y participe un peu comme à un jeu de société. Il appartient au professeur, par quelque autre moyen, de le renvoyer à la solitude originelle et de le livrer à l'angoisse. Alors seulement, s'il y a assez d'intériorité et d'angoisse surmontée, la recherche en commun peut se déployer dans l'élément du sérieux. Il reste néanmoins que son rôle sera toujours limité, et que la route vers la clarté philosophique s'accomplit, pour la plus grande part, seul, comme on marche seul au milieu des bois.

Tout ceci n'est pas sans conséquences en ce qui concerne le rôle et le comportement ou si l'on veut la définition existentielle du professeur de philosophie.

L'élève, ai-je dit, ne doit pas retirer d'un cours un simple « profit intellectuel », il doit en être existentiellement transformé. Or cela ne se peut que si le professeur lui-même ne sépare pas sa pensée et son existence. Il n'y est pas philosophiquement autorisé. Toute attitude humaine privée ou publique enveloppe en effet une métaphysique. La politique notamment « ne peut être séparé de la philosophie car, elle possède toujours une métaphysique implicite »<sup>1</sup>. De la philosophie que présupposent ses attitudes quotidiennes, le professeur doit prendre conscience ; il doit ensuite vivre selon la philosophie qu'il expose ou exposer la philosophie qu'il vit. Impossible en tout cas de refuser de prendre parti philosophiquement dans sa chaire puisqu'il a toujours pris parti implicitement dans la vie. Il ne lui reste donc qu'à accorder son existence et sa pensée.

C'est dire que le professeur ne saurait se faire oublier. Certes il ne parle pas de soi, ne dogmatise pas, ne cherche pas à influencer ; il va à la difficulté et scrute, interroge, poursuit une méditation réitérée et s'oublie continuellement lui-même aux prises avec sa propre pensée ; mais est-ce à dire qu'il se fasse oublier<sup>2</sup> ? Comment l'oublier ? J'ai connu d'anciens élèves de Politzer. Ils avaient conservé ses cours ; mais c'était le moins important : d'abord ils se souvenaient de lui, de « sa manière de prendre les choses » de son regard qui faisait mourir les sottises et excitait les pensées intelligentes, de son ironie (bien sûr), de sa générosité, de sa présence extraordinairement réflexive. Plus tard, s'étant demandé ce qu'il aurait fait à leur place, cela les aida à choisir la voie la plus difficile. La philosophie pour eux c'est une certaine manière de vivre en raison et en modestie qui s'avérait en lui. Sans doute ce qu'ils savent de Kant ou de Descartes est maintenant peu de chose, mais il leur a appris, une fois pour toutes, quelque chose d'autre et en définitive de plus important : ce que c'est que bien se tenir quand on est homme.

J'en arrive à la condition essentielle de cet ascendant que doit avoir le professeur de philosophie et par lequel il transmet d'une façon pré-rationnelle quelque chose comme un appel ou une inspiration existentielle qui déborde le cadre des notions. Il ne s'agit pas d'un charme, non, mais de quelque chose qui est à la portée de tous. Il suffit de prendre les grands philosophes au sérieux. Non pas que l'on doive s'en tenir à l'histoire de la philosophie : ce serait les trahir au contraire. Entendre leur haute leçon c'est penser par nous-mêmes comme ils ont fait. De même qu'ils sont allés à la vérité avec leurs forces, ainsi devons-nous aller à la vérité avec les nôtres<sup>3</sup>. Quand une question a été débroussaillée historiquement, encore reste-t-il à prendre le problème à bras-le-corps et à donner ce qu'on peut, encore reste-t-il à cheminer soi-même dans le tunnel de l'incompréhension vers une clarté qui recule. On n'aboutira pas ? Mais qui parle d'aboutir ? Qui n'a compris que la philosophie n'a pas à aboutir ? Les évidences sont aussi des mystères et – quoi qu'en pense Descartes – nous ne faisons que déplacer le mystère. Mais il suffit que l'élève voie ce qu'est interroger, analyser, trouver, perdre, conquérir et reconquérir, douter, patauger, réfléchir enfin. Non pas réflexion de savant mais réflexion d'un existant en tant qu'existant. Aussi ne

1. M. Heidegger, Interview donnée au journal *Combat* du 18 novembre 1949.

2. Tel paraît être implicitement le point de vue de M. Heidegger. Cf. *Sein und Zeit*, p. 39. Une conception assez différente est celle de M. Alquié. Cf. art. cit. notamment p. 17-18 ainsi que ses interventions lors de la discussion du *Rapport moral* (*Revue*, juin-juillet 1955, p. 38-39).

3. Cf. D. Dreyfus, *Lettre à une élève* in *Revue de renseignement philosophique*, avril-septembre 1954, p. 23. Voir aussi F. Alquié, *À propos des programmes et de leurs conséquences*, *ibid.*, décembre 1954-janvier 1955, p. 20.

débouche-t-elle pas sur des « vérités universelles » qui se déposeraient en nous comme des choses entendues. Répondant à des questions surgies du fond de l'angoisse, ses envolées et ses échecs sont la systole et la diastole de l'existence. Sa signification générale est celle d'un constant retour vers l'originaire en nous, et son seul « résultat » cet approfondissement subjectif de l'existence (Kierkegaard) par quoi s'élabore la personnalité même.

M. CONCHE,  
Lycée d'Évreux.