

Philoplèbe

Olivier Razac

Une philosophie plébéienne

Partie 1 : Une philosophie critique

Source : www.philoplebe.lautre.net

Philosopher en Segpa ?

Une première rencontre décisive dans l'élaboration d'une pratique de la philosophie que je me propose d'appeler « plébéienne » a été celle avec les élèves et les enseignants de collège des sections Segpa (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) en Seine-Saint-Denis. Elle a été permise par la participation à des projets pédagogiques organisés par la Fondation 93 entre 1998 et 2005. En particulier le projet « Carré de nature, Carré de culture » qui proposait à des enseignants de sections d'enseignement spécialisée de conduire un projet annuel autour d'un thème commun comme « l'amour », « la violence », « apprendre », « normal/anormal », périodiquement accompagné par un philosophe (enseignant ou étudiant). L'aboutissement du projet consistait à « remplir » un carré en bois de trois mètres sur trois par une matérialisation des réflexions communes et de l'exposer dans le collège ou des lieux publics¹.

On peut facilement penser que le collège, et plus encore ses Segpa, ne sont pas des lieux favorables pour la pratique de la philosophie. Est-il même possible de prétendre faire participer des élèves jeunes en très grande difficulté scolaire à une discipline culturelle de haut niveau qui suppose de nombreux apprentissages ? Or, on ne peut pas se demander : « *Qui peut philosopher ?* », sans poser une question plus qu'usée : « *Qu'est-ce que la philosophie ?* » Ou, pour mieux commencer : « *Que se passe-t-il quand on fait de la philosophie ?* » Repartons-donc de cette « origine » de la philosophie que l'on place traditionnellement dans le personnage de Socrate. On entend souvent que l'activité propre à Socrate et qui serait comme l'essence de l'attitude philosophique s'appelle la maïeutique, l'art d'accoucher les esprits. La philosophie serait donc d'abord une attitude qui consiste à dialoguer avec autrui afin de le faire progresser sur le chemin de la connaissance pour finalement le faire accoucher d'un savoir qu'il avait en lui-même. Ce serait faire sortir à l'air libre ce qui était déjà là mais caché, emprisonné dans l'obscurité du corps et de la bêtise. Cette progression consisterait d'abord à reconnaître et abandonner des opinions et des manières de faire fausses pour en recommencer la recherche sous la houlette du philosophe. Elle consisterait finalement à retrouver par soi-même les vérités ou

¹ Pour plus de détails, voir Alain BERETESKY (Directeur de la Fondation 93 à l'époque), « Carré de culture, carré de nature, retour sur image ! », dans Diotime, n°31, 2006.

bonnes opinions que l'on a en soi et qui n'étaient que recouvertes par les opinions communes, *la doxa*.

Mais alors qui philosophe dans ce cas ? Dans cette conception de la philosophie, le personnage du philosophe est bien défini. Il y a un philosophe et un non-philosophe. Le philosophe dirige l'entretien, conduit son interlocuteur là où il le veut. Il l'amène habilement à quitter de fausses connaissances et de mauvaises habitudes pour en adopter de nouvelles. Le philosophe a un rôle actif et le non-philosophe un rôle qui semble plutôt passif. De plus, si le philosophe arrive et repart philosophe, le non-philosophe ne se transforme pas en philosophe. Il est juste « moins bête », il n'a pas pour autant acquis la capacité de philosopher seul ou de diriger un entretien philosophique. Cependant, même dans cette conception, le philosophe ne peut pas faire de la philosophie sans le non-philosophe. La philosophie n'appartient pas au seul philosophe. Elle passe entre le philosophe et le non-philosophe. Elle n'est pas ici où là, à quelqu'un et pas à un autre. Ce n'est pas une chose localisée mais un événement qui arrive dans certaines situations. En philosophie, la forme du dialogue est souvent reprise après Platon, dans l'antiquité bien sûr et plus tard par Galilée, Bacon, Hume... Pour simplifier, nous pouvons trouver trois personnages dans ces dialogues philosophiques : le professeur, celui qui sait, qui possède le savoir officiel — le critique, le représentant d'une nouvelle manière de penser — et le candide, celui qui n'a pas d'avis et ne fait qu'exercer sa raison face aux arguments des deux autres. Si un seul de ces personnages est un « philosophe officiel » (celui qui sait ou le critique), la philosophie, elle, passe par les trois personnages de manière « égale », aussi nécessaire. La philosophie passe par des étincelles, des éclairs entre le savoir, la critique et l'ignorance.

Mais alors que se passe-t-il dans la rencontre entre l'activité philosophique ainsi comprise et l'enseignement secondaire avec des élèves en difficulté ? Bien sûr, tout le monde sait qu'une situation d'enseignement est relationnelle, que l'enseignant a besoin de l'élève pour enseigner comme l'élève a besoin de l'enseignant pour apprendre. On peut même dire, d'une manière un peu rebattue, que le professeur apprend autant que son élève en lui enseignant son savoir. Mais, même dans ce cas, il reste que l'enseignant possède quelque chose que l'élève n'a pas, un savoir ou un savoir-faire qu'il cherche à lui inculquer. Or, la situation philosophique est tout à fait différente. Le philosophe « critique » n'inculque rien, au plus simple il contribue à retirer, enlever, détruire de faux savoirs, de fausses évidences. À partir de cette différence essentielle entre philosophie et enseignement nous pouvons définir trois

points de tension avec l'école, dans sa rencontre avec la philosophie. Ces points de tension ne sont pas nécessairement négatifs, mais ils demandent et permettent une clarification de l'activité philosophique en tant qu'elle se prétend critique.

En premier lieu, si la philosophie comme situation, comme événement, comme relation, consiste à désapprendre plus qu'à apprendre, c'est une activité, non pas nécessairement en opposition, mais en relation problématique avec l'activité scolaire. Bien sûr, on peut désapprendre à l'école. Le professeur est là pour corriger les erreurs mais c'est toujours en référence à un savoir constitué qui sert de norme. L'enseignement est cette action positive de tri des bons et des mauvais savoirs. Il enlève les mauvais et les remplace par les bons. L'intervention du philosophe en classe risque donc d'apparaître comme négative, voire brutale ou cynique. « Vous les amenez à mettre en doute certaines de leurs idées mais vous ne leur proposez rien à la place. » Et en effet, ce n'est pas le rôle du « philosophe » de donner le « bon savoir ». Mais la critique seule peut n'être que destructrice.

En second lieu, on peut poser autrement le problème de la capacité des élèves de Segpa à pratiquer la philosophie. S'il s'agit d'une philosophie scolaire, ils n'en n'ont pas la capacité. D'abord, la philosophie à l'école se pratique en terminale dans un lycée « classique ». L'immense majorité de ces élèves n'atteint jamais ce stade. Plus simplement, ils n'ont pas le niveau requis en français (lecture, écriture) ou pas les bases en littérature, mathématiques, culture générale pour entrer de plain-pied dans des textes philosophiques. On leur dirait alors : « Vous ne savez pas assez de choses ». Le savant exclurait l'ignorant.

Mais, troisièmement, s'il s'agit de la philosophie qui s'adresse au non-philosophe en eux, c'est une autre affaire parce qu'ils se retrouvent alors dans la position de savoir trop de choses plutôt que pas assez. Là aussi nous sommes en porte-à-faux avec l'activité scolaire. Dans la relation philosophique, le défaut n'est pas un manque de savoir mais un trop plein d'opinions toutes faites ou mal faites qui empêchent de penser. Cette rencontre est donc violente pour les habitudes de l'institution et des élèves. Il est étrange de dire à des élèves de Segpa : « Finalement, vous savez trop de choses. Vous croyez savoir trop de choses. » Le critique exclurait le conformiste. Ne nous étonnons pas s'ils nous répondent alors : « Il faudrait savoir ce que vous voulez de nous. »

Quelle pourrait donc être l'utilité d'une telle pratique philosophique en Segpa ? Ce n'est pas pour rien si le projet « Carré de Nature, Carré de Culture » a régulièrement posé le problème du « résultat ». Bien sûr, le rendu de projet, la transformation du

carré et son exposition, permet aux élèves d'avoir un but, il les valorise, il donne une certaine consistance et cohérence au parcours effectué. Mais, il n'est pas sûr que cela ait quelque chose à voir avec l'aspect philosophique du projet. Le résultat final peut être excellent et la démarche philosophique dans l'année ratée ou inversement. Pire, il se pourrait que la recherche du résultat gêne ou bloque la recherche proprement philosophique.

On peut comprendre ainsi la volonté des enseignants ou de certains intervenants de garder une trace des interventions sous la forme d'un enregistrement vidéo, audio ou manuscrit. Or, si l'on considère ce qui se passe dans la relation philosophique, on voit bien que l'idée même de trace est problématique. Si la philosophie enlève plutôt qu'elle ne donne, elle ne peut que laisser des traces très particulières, difficiles à percevoir. De même, si la philosophie est le contraire d'un savoir constitué, si elle arrive comme un processus de dissolution ou de mise en question, on risque de figer ce processus en lui donnant une forme précise. Il faut toujours se demander si la volonté de formaliser ne témoigne pas d'une angoisse devant un événement qui change les choses sans qu'on puisse pour autant le saisir.

D'une autre manière encore, ce projet, et toute démarche philosophique au sens d'un dialogue, d'une relation, ne peut qu'avoir la plus grande modestie en même temps qu'une espérance un peu folle. Modestie parce qu'il ne s'agit pas de transformer des individus. Il ne s'agit même pas de les modifier puisque rien ne peut arriver s'ils ne jouent pas le jeu, s'ils n'ont pas le désir d'exercer la faculté critique qui leur est propre. On ne peut forcer personne à philosopher. La seule chose qui est recherchée, c'est qu'il y ait de la philosophie qui passe ou qui se passe. Mais comment le reconnaître ? S'il s'établit un véritable contact entre philosophie et non-philosophie. Comment reconnaître ce contact ? Il n'y a pas de contact entre ignorance, critique et savoir, il n'y a pas d'éclairs philosophiques, sans que des évidences ne vacillent, sans que des perceptions ne changent, sans que des relations ne bougent, même imperceptiblement. Et ce remuement ne peut qu'être lié à une certaine violence. Nous avons raté quelque chose si la rencontre est molle et consensuelle. Nous avons échoué si rien ne bouge. Nous avons plus qu'échoué si l'échange a pour effet de solidifier des préjugés. S'il a pour effet de nous confirmer tous dans ce que nous attendons des autres et dans ce que nous pensons être nous-mêmes, dans le rôle que nous sommes censés jouer. Inversement, nous avons vraiment fait de la philosophie si ces rencontres permettent de comprendre que l'ignorance, ce n'est pas l'élève – le savoir, ce n'est pas le professeur – la critique, ce n'est pas le philosophe. Lorsque nous acceptons de nous questionner sincèrement ensemble, nous sommes tous et à tour de

rôle un de ces personnages. Encore mieux, chacun peut découvrir son questionnement, son savoir et son ignorance propres avec toutes les étincelles de pensées qui passent de l'un à l'autre. On peut philosopher en Segpa, si l'on considère que tout le monde peut et désire faire crépiter son esprit.

À bas la maïeutique ! Le Ménon

La pratique de la philosophie en Segpa et la rencontre avec les enseignants et les élèves a donc soulevé un problème précis qui concerne la place du philosophe, la forme de la relation avec le non-philosophe et la finalité de l'échange. La relation philosophique est un dialogue dans lequel chaque argument est confronté à la possibilité d'un contre-argument et ainsi de suite. Mais la forme apparemment horizontale du dialogue ne suffit pas à régler tous les problèmes que posent cette relation. Problèmes qui correspondent à la fixation des trois positions dans le dialogue. Que le savoir soit ramené à lui-même le pose comme Vérité qui s'impose d'une manière unilatérale. Que la critique soit ramenée à elle-même la dévalorise comme déconstruction stérile. Que l'ignorant soit ramené à lui-même dit assez qu'il n'en sortira jamais. Il faut donc approfondir notre conception du dialogue philosophique en opposant deux dialogues de Platon que nous proposons de lire comme deux pratiques opposées de la philosophie : la pratique « royale » du *Ménon* et la pratique « plébéienne » du *Lachès*.

Le *Ménon* est un dialogue important car il peut être compris comme une charnière entre les dialogues encore « socratiques » et l'insertion dans les dialogues de concepts proprement platoniciens². En l'occurrence ici, la théorie de la réminiscence et de l'opinion vraie qui annoncent la théorie des Idées. La composition du dialogue est d'ailleurs placée entre, d'un côté, le *Protagoras* et le *Gorgias* et, de l'autre, le *Phèdre* et la *République* (ouvrages de l'idéalisme platonicien). Il met en scène Ménon, noble et riche Thessalien qui a suivi les leçons de Gorgias – Anytos, un des trois accusateurs de Socrate – un Socrate assez complexe, entre le dialecticien critique des premiers dialogues et le défenseur de la théorie des Idées de Platon – un esclave dont il est symptomatique que Chambry dise ceci : « *La discussion se passe entre trois interlocuteurs, Ménon, Socrate, Anytos, sans parler de l'esclave qui ne joue qu'un rôle*

2 J'utilise ici la traduction d'Emile Chambry dans PLATON, *Gorgias*, dans *Protagoras, Euthydème, Gorgias, Ménexène, Ménon, Cratyle*, Paris, Flammarion, GF, 1967. Les citations seront directement suivies du numéro de page.

de comparse. » (318)

Le dialogue commence directement par une question de Ménon demandant si la vertu peut s'enseigner. Socrate évidemment déplace la question en amont sur le problème de connaître ce qu'est la vertu, affirmant qu'il ignore ce qu'elle est. Le dialogue cherchant la définition conduit d'une manière classique à une aporie par un jeu de définitions, soit trop partielles, soit trop larges. D'où il faut chercher ensemble, mais comment chercher ce qu'on ne connaît pas ? Il faut remarquer que jusque là nous avons affaire à un dialogue assez classiquement « aporétique » (forme que nous considérerons plus en détail avec le *Lachès*). Ce qui implique au moins trois choses : d'abord, Socrate dialogue avec Ménon, c'est un dialogue entre « amis » (333). Ce qui implique, malgré l'ironie socratique, un respect sensible et, surtout, le fait que l'opinion de Ménon est la matière et la finalité du dialogue. Il faut ré-éduquer les jeunes de bonne famille influencés par les sophistes. Ensuite, Socrate fait jouer l'argument fondamental de la destitution de l'autorité du philosophe en répondant à la métaphore célèbre de la torpille. « *Quant à moi, si la torpille est elle-même engourdie quand elle engourdit les autres, je lui ressemble ; sinon, non. Car, si j'embarrasse les autres, ce n'est pas que je sois sûr de moi ; c'est parce que je suis moi-même embarrassé plus que personne que j'embarrasse les autres.* » (342). Enfin, l'échange se termine sur une aporie, c'est-à-dire la prise de conscience partagée de l'incapacité à répondre avec assurance à la question posée. Aporie qui conduit à l'ouverture égalisatrice d'une recherche collective. « *C'est ainsi qu'à présent, au sujet de la vertu, j'ignore ce qu'elle est ; peut-être le savais-tu, toi, avant d'être en contact avec moi, mais en ce moment tu parais ne plus le savoir. Néanmoins je veux bien examiner et rechercher avec toi ce qu'elle peut être.* » (342) Toutes ces caractéristiques du dialogue philosophique critique sont balayées dans la séquence qui suit : le dialogue avec l'esclave.

La suite du dialogue débute donc par un refus de l'aporie, là où se terminaient les dialogues « socratiques ». Le danger serait finalement de laisser gagner la critique car, si on en reste là, on ne comprendrait pas comment enchaîner, c'est-à-dire chercher ce qu'on ne connaît pas. Si on connaît quelque chose, nous n'avons pas besoin de le chercher et si on ne le connaît pas du tout, nous ne pouvons pas savoir comment le chercher. Socrate bouche donc la brèche de l'aporie par des choses à la fois « *divines* », « *belles* » et « *vraies* » qu'il dit venir des prêtres, prêtresses et poètes (342-343), c'est-à-dire le savoir de l'immortalité de l'âme dont Socrate est « *assuré qu'il est vrai* » (343). Or, si l'âme est immortelle, elle a tout vu et tout appris. Il suffit

qu'elle s'en souviene. Nous pouvons sortir des affres du relatif parce que nous possédons un savoir absolu et même, nous sommes absolus. « *Il ne faut donc pas écouter cet argument captieux [celui de l'impossibilité du savoir] : il nous rendrait paresseux et il n'est agréable qu'aux oreilles des hommes indolents. Le mien au contraire les rend actifs et les incite à la recherche.* » (343) Mais cette immortalité, il faut encore la démontrer. C'est pour « prouver » cette théorie que Socrate demande à dialoguer avec un esclave de Ménon. N'importe lequel, il faut juste qu'il parle grec pour pouvoir répondre (et nous allons voir qu'il doit aussi savoir compter jusqu'à 16), c'est tout. Pour Socrate, la question est uniquement de savoir « *s'il va se ressouvenir ou apprendre de moi.* » (344) Autrement dit, l'esclave est utilisé pour démontrer à Ménon, son maître, la vérité et l'intérêt de l'argument de Socrate.

Socrate soumet donc l'esclave à une question de géométrie qu'on appelle le « doublement du carré ». Problème célèbre car il confronte aux nombres irrationnels, c'est-à-dire dont le développement décimal est infini et non périodique. La première séquence de l'échange amène l'esclave à se tromper en tombant dans un « piège » assez simple. Si l'on prend un carré de côté 2 et donc de superficie 4. Quel est le côté du carré deux fois plus grand ? L'esclave se trompe en doublant la longueur du côté, ce qui donne un carré d'une superficie de 16 et pas de 8. Mais ce n'est pas ce qui nous importe ici. L'essentiel est dans la nature de l'échange entre le philosophe et le non-philosophe. L'esclave ne fait que répondre par oui ou par non et par des chiffres à partir de dessins et de questions posées par Socrate. Il sait reconnaître un carré (ou plutôt, si on lui dit que telle figure est un carré, il dit oui). Si on lui demande s'il y a 4 lignes et si elles sont égales, il dit oui. Que les lignes qui traversent par le milieu sont égales (les diagonales sans les nommer) ? Il dit oui. Qu'il peut-y avoir des carrés plus grands ou plus petits ? Oui. Sur la surface du carré, l'argument est décomposé. La question exacte est combien font 2 fois 1 ? Réponse : 2. Socrate pose de lui-même qu'il s'agit maintenant d'un espace sans rien demander à ce sujet à l'esclave. Comme il y a un autre espace du même type, cela fait 2 fois 2 ? Oui. Combien font 2 fois 2 ? 4. Peut-il y avoir un carré deux fois plus grand ? Oui. Combien mesurera-t-il ? 8. Le carré de 4 a des lignes de 2, combien feront les lignes dans un carré double ? Réponse : elles seront doubles. L'esclave ne répond même pas 4, il fait juste une réponse de perroquet : si le carré est double, les lignes aussi. Jusqu'ici le concept de surface est imposé par Socrate, sans reconnaissance explicite de la part de l'esclave qui reconnaît des formes, opine aux définitions ou fait du petit calcul mental. Mais, pour Socrate, le dialogue a servi à montrer que l'esclave avait une « conviction »

fausse sur le doublement du carré (alors qu'il est manifeste qu'il n'a répondu que mécaniquement pour obéir à son maître). Il peut pourtant retrouver la vérité si on l'aide « *à se souvenir progressivement, comme on doit se souvenir.* » (346)

Dans la deuxième séquence, Socrate amène l'esclave à reconnaître son erreur, ce qui le conduit à le faire tomber dans un nouveau piège sur la longueur du côté. Socrate montre d'abord que le carré formé par une ligne de 4 a une surface de 16 et pas 8. Pour cela l'esclave effectue les opérations mentales suivantes : il reconnaît le concept du double (si on met une fois de plus la même chose, ça fait deux fois cette chose). Quand Socrate dessine le carré de côté 4 et les 4 carrés de côté 2 qu'il contient, l'esclave fait le constat visuel qu'il y a 4 carrés. Socrate demande si deux fois plus grand est comme quatre fois plus grand ? L'esclave reconnaît la contradiction. Donc, s'il est 4 fois plus grand que 4, ça fait 16 ? Réponse : oui (on remarque que Socrate ne demande même pas de faire le calcul mais d'opiner au résultat). Donc, le côté du carré de 8 sera plus grand que le côté du carré de 4 (2) et plus petite que celui du carré de 16 (4) ? Réponse : oui. De quelle longueur peut-elle être ? Réponse : 3. Deuxième erreur de l'esclave manipulé par Socrate. Il ne comprend pas les principes mais comprend que Socrate veut lui faire dire un nombre entre 2 et 4. Socrate peut alors faire que l'esclave se « rende compte » de son erreur par un simple calcul mental. Combien font 3 fois 3 ? 9. Donc ça ne fait pas 8 ? Non. Mais alors quelle est la bonne ligne ? Si tu ne peux pas la calculer, montre la nous ! « *Mais, par Zeus, Socrate, je n'en sais rien.* » Socrate peut triompher, l'esclave ne sait plus ce qu'il pensait savoir tout à l'heure. « *Remarques-tu encore, Ménon, à quel point il en est à présent dans le chemin de la réminiscence ? Au commencement, il ne savait pas quel est le côté du carré de huit pieds, ce que d'ailleurs il ignore toujours. Mais il croyait alors le savoir et il répondait avec assurance comme s'il le savait, et il n'avait pas conscience de la difficulté. À présent il reconnaît son embarras, et, s'il ne sait pas, il ne croit pas non plus savoir.* » (349) Ce passage est décisif, Platon applique ici le schéma critique de destitution des autorités que l'on trouve dans le *Lachès*. En fait, à aucun moment l'esclave n'a prétendu connaître la longueur de la ligne. Il n'a fait que répondre mécaniquement aux questions de Socrate. Jusqu'à maintenant, Socrate n'a fait que démontrer l'ignorance d'un ignorant, ce qui est brutal et inutile. Tout en prétendant faire autre chose, ce qui est une mystification ! Socrate peut demander à Ménon : « *Il a donc profité à être engourdi ?* » (349) Ce qu'en pense l'esclave, nous ne le saurons jamais.

Enfin, dernière séquence, le miracle de la réminiscence ! L'esclave arrive à montrer la ligne du carré double, c'est-à-dire la diagonale du carré. Nous passons ici les détails

du dialogue qui ne dépassent pas les constats visuels et le calcul mental. Sans méchanceté de notre part, Socrate ne fait que progressivement donner la réponse à l'esclave en le faisant « participer » *a minima*. À la fin, il demande à l'esclave de montrer la ligne qui forme le côté du carré de 8 sur son dessin. Il la montre et Socrate peut alors dire : « *Cette ligne, les sophistes l'appellent diagonale. Si tel est son nom, c'est sur la diagonale, que selon toi, esclave de Ménon, se construit l'espace double.* » (352) « *Que t'en semble, Ménon ? Y a-t-il dans les réponses de ce garçon une seule opinion qui ne soit pas de lui ?* » « *Ces opinions se trouvaient donc en lui, n'est-ce pas ?* » (352)

La fin du dialogue portant sur la définition difficile de « l'opinion vraie » n'est pas ce qui nous importe ici. Revenons-en au dialogue avec l'esclave pour en proposer une évaluation éthique et politique. Dans cette pratique « maïeutique » où le philosophe prétend faire accoucher les esprits de la vérité qu'ils contiennent déjà, nous avons l'archétype d'une philosophie à prétention « royale » par opposition avec ce que l'on se propose d'appeler une philosophie « plébéienne ». Le philosophe dirige entièrement le dialogue, il lui donne sa finalité et son contenu, son interlocuteur est passif et fait un usage extrêmement limité de sa raison. De plus, l'interlocuteur n'est qu'un moyen et pas une fin pour démontrer autre chose et pour d'autres. Il n'est que le support de la preuve de l'autorité du philosophe. Cette affirmation d'autorité est d'autant plus forte qu'elle est masquée et, pourrait-on dire, « perverse ». Le philosophe est la source de la Vérité mais il devient ventriloque pour faire comme si elle sortait de la bouche du non philosophe. Il fait parler au sens propre son interlocuteur transformé en simple caisse de résonance. Enfin, cette autorité se pose à la fois comme émancipatrice et comme éternellement indispensable. « *C'est ainsi que, chez cet esclave, ces opinions viennent de surgir comme en songe. Mais si on l'interrogeait souvent et de diverses manières sur les mêmes sujets, sois sûr qu'à la fin il en aurait une connaissance aussi exacte que personne au monde.* » (352) L'ignorant se transformera en sachant un jour lointain, ou plutôt à jamais, selon une courbe asymptotique qui maintient l'ascendant du maître tout en le posant comme nécessaire à sa propre disparition.

Et vive l'aporie ! Le Lachès

Le *Lachès* fait partie des premiers dialogues écrits par Platon. Il met en scène un

Socrate qui procède à une critique de prétentions d'autorité, à la vérité et au pouvoir, incarnées par des personnages puissants (que l'on peut appeler au sens large des « patriciens ») et qui a pour résultat la destitution de ces prétentions³. Destitution qui ne débouche pas sur le point transcendant de la vérité mais qui dégage un champ ouvert d'élaboration collective et égalitaire de ce qu'il s'agit de penser et de faire. En ce sens, le Lachès pourrait représenter un dialogue socratique non (voire anti) platonicien. Il ne s'agit pas nécessairement d'affirmer que Platon serait là plus proche de l'activité réelle de Socrate (la question du Socrate « historique » est très discutée et finalement « aporétique »⁴). Il s'agit d'une proposition de lecture basée sur le contraste entre deux types de dialogue afin de clarifier les points d'opposition entre deux pratiques de la philosophie.

Le dialogue est initié par deux pères de bonne famille, Lysimaque et Méléstias, qui se soucient du prestige déclinant de leur lignée et donc de l'éducation de leurs enfants. Ils demandent leur avis à deux généraux illustres : Nicias (homme riche et cultivé, ami de Socrate) et Lachès (homme d'action qui base sa réflexion sur l'expérience). Les fils de Lysimaque et de Méléstias sont présents sans participer. Socrate est évidemment là, même s'il ne fait pas d'abord partie de la discussion.

Le point de départ du dialogue est l'invitation faite par les deux pères aux deux généraux d'assister à la démonstration d'un maître d'arme qui combat tout armé. La question de départ est donc très restreinte. Dans la recherche plus large de méthodes d'éducation, les pères se demandent si ce type d'exercice pourrait être bénéfique ou non pour leurs enfants. Ils demandent aux généraux « *bien faits pour en juger* » (225) s'ils doivent utiliser les services payants de ce maître d'armes ou pas. Pour résumer, des hommes d'une classe sociale supérieure veulent rétablir l'autorité de la lignée en recherchant les meilleures méthodes d'éducation. Dans cette recherche, ils tombent sur un type d'exercice nouveau et controversé sur lequel ils n'ont pas d'avis. Il n'y a pas d'opinion traditionnelle et certains ridiculisent ce genre de chose. Donc, des gens en double déficit d'autorité (familiale et d'opinion) cherchent de l'aide, c'est-à-dire un avis qui pourrait faire autorité à leur place, en guidant leurs décisions éducatives sur cet exercice et plus largement. Ils vont donc faire appel à ceux qui sont censés faire autorité sur la question, des généraux illustres. Ces généraux acceptent de répondre à cette demande, c'est-à-dire acceptent de prétendre faire autorité sur la question. Là dessus, c'est Lachès (et non Nicias son ami et apprenti philosophe) qui

3 J'utilise ici la traduction d'Emile Chambry dans PLATON, *Premiers dialogues*, Paris, Flammarion, GF, 1967. Les citations seront directement suivies du numéro de page.

4 Sur ce sujet voir, par exemple Albert THIBAUDET, *Socrate*, Paris, CNRS Éditions, 2008 et Francis WOLFF, *Socrate*, Paris, Puf, Philosophies, 1985.

conseille d'associer Socrate, présent à la discussion. Pour cela, il est nécessaire que Lachès, Lysimaque et Nicias donnent plusieurs raisons, plusieurs cautions qui autorisent Socrate à donner son avis : la proximité « ethnique » (même dème que Lysimaque), le lien « d'amitié » (indirect, par le père de Socrate, Sophronisque), des recommandations (par des plus âgés et des plus jeunes dont les adolescents présents), l'honneur à la patrie et le courage militaire (exemple de la déroute de Délion évoqué par Lachès). Bref, une « *belle réputation* » que Lysimaque découvre sur le moment. D'où, Lysimaque ouvre les débats en posant aux trois protagonistes la question suivante : « *Convient-il, oui ou non, que les jeunes gens apprennent à combattre tout armés ?* » (228) Socrate accepte de participer, « *mais il est de toute justice, ce me semble, qu'étant plus jeune et moins expérimenté que ces messieurs, j'écoute d'abord ce qu'ils ont à dire et que je m'instruise à les entendre.* » (229) Immédiatement, Socrate se distingue des deux « experts », il ne répondra pas de la même façon ou sur le même plan, mais ensuite et dans une posture d'apprentissage.

Nous aurions donc une situation assez peu autoritaire. Les deux pères demandent l'avis de deux généraux, alors que l'on pourrait penser qu'un seul suffit. Il est possible qu'ils connaissent, au moins de réputation, le caractère assez opposé des deux hommes et s'attendent davantage à un débat à partir duquel ils pourraient se forger une opinion qu'à un avis tranché qu'ils suivraient passivement. D'ailleurs, l'invitation faite à Socrate le confirme. Nous pourrions plutôt parler de l'organisation d'une discussion pluraliste et ouverte, visant un dialogue contradictoire dans le but de forger une opinion solide sur un sujet important. Rien de mal à ça ! Trois remarques doivent nous permettre de nuancer immédiatement ce propos. D'une part, On remarquera que l'association de Socrate est moins évidente, il faut des critères plus nombreux et solides pour accepter d'autoriser Socrate à prétendre faire autorité dans la discussion. De plus, Lysimaque indique bien que l'avis de Socrate n'est à prendre en compte qu'à partir du moment où les spécialistes ne sont pas d'accord. Enfin, sans l'intervention de Socrate et la transformation de la manière de discuter qu'il apporte, les généraux n'auraient pas dialogué mais simplement exposé rapidement leurs avis laissant les pères dans l'embarras ou le choix arbitraire du « meilleur », non pas selon les raisons, mais certainement selon la réputation ou l'affinité.

Le dialogue commence alors réellement. Il faut préciser de quelle manière ce dialogue est abordé ici. Il s'agit principalement de s'intéresser aux rapports à l'autorité et plus précisément aux prétentions de faire autorité, ainsi qu'au jeu entre les formulations d'autorité et leurs déconstructions. C'est une lecture résolument non-

platonicienne du dialogue, en particulier des interventions de Socrate. En effet, classiquement, on lit le Lachès comme le décalage de l'affrontement des opinions vers une élévation jusqu'à l'Idée de la chose dont il est question. Plus précisément, on passerait dans le dialogue de la juxtaposition stérile d'avis contraires sur une question mal posée – celle de savoir si tel exercice est bon pour l'éducation, et plus précisément pour rendre courageux – à la réflexion rationnelle sur une notion, celle de courage comme vertu, impliquant de s'acheminer vers la définition de l'essence du courage en tant que courage. Or, ce n'est pas ce qui se passe en réalité.

Repartons donc de la première question du dialogue, posée par Lysimaque aux deux généraux, plus Socrate : « *Convient-il, oui ou non, que les jeunes gens apprennent à combattre tout armés ?* » (228) Nicias répond *oui* en donnant plusieurs raisons théoriques hétérogènes (morale, éthico-politique, pratique, épistémique, esthétique). Lachès répond *non* en donnant lui aussi des raisons, mais d'un autre genre, des raisons factuelles tirées de l'expérience, et d'une manière plus désordonnée.

D'où le premier résultat essentiel du dialogue : *une antinomie*. Pourquoi ce mot d'antinomie et pas de contradiction, alors qu'il n'y a pas de différence évidente entre *anti* en grec et *contra* en latin ? Pour deux raisons, discutables, mais qui permettent de nommer plus précisément ce qui est en jeu ici. Tout d'abord, antinomie nomme mieux une opposition dans laquelle les termes se maintiennent dans un « face-à-face ». Contradiction ferait plutôt référence à la nécessaire destruction d'un terme par un autre, ou pire à une forme de dialectique dans laquelle la contradiction mènerait à un troisième terme, à un dépassement. Ici, il ne s'agit pas de ça, les deux avis des généraux s'opposent d'une manière statique. De plus, il ne s'agit pas d'une simple *contradictio*, opposition de deux paroles, de deux arguments. Les avis des généraux sont des paroles qui doivent faire autorité et devenir la « règle » de conduite des pères. En ce sens, elles doivent faire « *nomos* ».

Il s'agit donc bien ici d'un face à face entre deux prétentions d'autorité qui laissent les demandeurs dans la perplexité, c'est-à-dire l'impossibilité de choisir entre les deux. C'est impliqué par la situation, s'ils pouvaient se décider eux-mêmes, ils n'auraient pas eu besoin de faire appel à des autorités ! Ensuite, ceux qui autorisent d'autres à prétendre faire autorité ne reviennent pas à la case départ (leur perplexité). Dans cette situation de départ, ils pourraient encore s'autoriser à penser par eux-mêmes. À l'inverse, s'ils n'avaient interrogé qu'un général ou si les deux généraux avaient eu le même avis, on doit penser que les pères auraient suivi l'avis donné. Pris dans l'antinomie, la situation est bien plus compliquée, l'horizon de pensée

est comme bloqué par deux avis censés faire autorité, mais contraires. Les demandeurs ne peuvent plus s'autoriser à penser (il y a des avis qu'ils ont autorisés) mais ils ne peuvent pas non plus se décider (ces avis se maintiennent dans l'opposition).

C'est bien cette situation qui nous intéresse, elle est clairement le point de départ, le point d'appui de la critique socratique. C'est à partir de là, de cette faillite, ou de cette faille, des prétentions d'autorité, que Socrate peut s'autoriser à parler (puisqu'il avait indiqué qu'il voulait d'abord écouter et s'instruire) et, plus encore, que son avis devient nécessaire pour les protagonistes, comme l'indique Lysimaque : « *Eh bien, je t'en prie, Socrate, car notre conseil me paraît avoir encore besoin d'un arbitre pour nous départager. Si Nicias et Lachès avaient été du même avis, nous en aurions eu moins besoin ; mais, comme tu le vois, Lachès a voté tout autrement que Nicias. Il est donc à propos de t'entendre, pour savoir à qui des deux tu donnes ton suffrage.* » (232) Ceci dit, le blocage, la fermeture produite par l'antinomie est sensible, puisque Lysimaque rétracte le rôle de Socrate à une fonction subalterne : non pas donner son avis et ses raisons, lui qui n'est pas expert, mais simplement choisir entre les deux prétentions d'autorité déjà exprimées, comme on choisirait de voter pour une loi ou un candidat.

Socrate s'insurge d'abord contre cette métaphore politique « démocratique ». Ce n'est pas derrière le plus grand nombre que l'on se range quand on veut savoir quelque chose sur un domaine précis, mais derrière celui qui s'y connaît, qui en possède « la science ». C'est cela qui doit faire autorité. (On peut bien y voir un thème platonicien : c'est le philosophe contemplant la vérité qui doit faire autorité, comme dans le *Ménon*. Mais on peut aussi prendre les choses plus simplement : pour prétendre faire autorité sur une question, il faut aussi pouvoir prétendre s'y connaître, donc donner ses raisons). D'où, il faut chercher l'art en question, pour savoir si nous en possédons la « science ». Mais, on l'a déjà dit : c'est l'art de combattre tout armé. Non, dit Socrate, il faut distinguer dans la question de l'art ce dont on parle et en vue de quoi on parle, disons entre les moyens et la finalité. Or, l'exercice tout armé n'est qu'un moyen, la finalité, c'est l'âme des jeunes gens qu'il s'agit d'améliorer. D'où la deuxième formulation de la question (qui suppose tous ces déplacements) : « *Il faut donc rechercher lequel de nous est compétent pour traiter l'âme, est capable de la bien soigner.* » (234)

Comment le savoir ? Par les maîtres et/ou par les œuvres. Si nous avons eu de bons maîtres, nous pouvons sûrement dire qu'ils nous ont transmis leur art. Si on ne

peut pas montrer ces maîtres, au moins pouvons-nous montrer ce que nous avons fait qui pourrait prouver notre compétence ou notre science. On notera qu'il s'agit là d'une manière tout à fait « autoritaire » de poser la question. Socrate ne rejeterait pas la nécessité de faire autorité, mais demanderait seulement des preuves de cette prétention. Or, immédiatement, Socrate s'exclut radicalement des prétendants possible à l'autorité selon ces termes. D'une part, il n'a pas eu de tels maîtres... parce qu'il n'a pas pu se les payer ! « *je n'ai pas de quoi payer les sophistes qui se proclamaient seuls capables de me rendre honnête homme.* » (235) D'autre part, il se déclare incapable de trouver cet art seul, il n'est pas « *inventeur* ». Socrate « *affirme qu'il n'entend rien à la question.* » (236) Mais il ne serait pas étonné que Nicias et Lachès puissent avoir l'un et l'autre, des maîtres et de l'expérience. Plus encore, et ceci est un point décisif du problème, pour Socrate cela semble *impliqué* par leurs prétentions de faire autorité. « *Aussi je les crois capables d'élever un jeune homme ; car ils n'auraient jamais parlé si hardiment sur les occupations qui sont bonnes ou nuisibles à la jeunesse, s'ils n'étaient pas sûrs de s'y connaître. Je m'en rapporte donc à eux sur tous les points ; mais leur désaccord m'a surpris.* » (235) D'où la recommandation de Socrate : « *de ne point lâcher Lachès, non plus que Nicias, mais de les interroger.* » (236) La critique s'autorise tout simplement de la faillite de prétentions d'autorité, du fait très précis qu'elles ne peuvent tenir les implications de leur prétention. Et Lysimaque de confirmer : « *Si nous vous avons appelés à cette délibération, c'est que nous pensions naturellement que vous vous étiez préoccupés de la question.* » (236)

Socrate mène donc maintenant la discussion. Il revient à son déplacement et le précise. Pour pouvoir prétendre maîtriser un art, il faut savoir ce qui peut rendre meilleur et être capable de le faire. Donc, en premier lieu, il faut savoir si nous connaissons ce qui peut rendre meilleur l'âme des jeunes gens, c'est-à-dire la vertu. Lachès tombe dans le « piège » en affirmant connaître ce qu'est la vertu. Point essentiel, Lachès prétend immédiatement, et d'une manière irréfléchie, étendre sa prétention à une question aussi large dépassant de loin la compétence technique qui avait justifié son autorisation au départ. Socrate, « *sauve* », pour l'instant, les prétendants, en restreignant la question à la partie de la vertu concernée, c'est-à-dire le courage. (mais nous verrons que c'est bien cette prétention à connaître la vertu en général qui déconstruira toute prétention d'autorité, parce qu'elle est déjà impliquée par la prétention restreinte).

D'où la troisième formulation de la question : « *Qu'est-ce que le courage ?* ». Il ne

s'agit pas d'entrer ici dans le détail « logique » du dialogue qui est un jeu typiquement socratique sur l'ajustement des définitions, rejetées parce que trop larges ou trop restreintes. Ainsi, Lachès répond bille en tête à la question : être courageux, c'est faire face à l'ennemi. Socrate : mais nous avons des exemples de braves qui combattent en fuyant (les Scythes, les Lacédémoniens). Donc la réponse était trop restreinte. Socrate précise la question : il ne s'agit pas que du courage militaire mais du courage en général. Ce qu'il y a de commun dans toutes les manifestations du courage. Deuxième tentative : le courage est une fermeté d'âme. Socrate : mais toute fermeté n'est pas courageuse. Donc réponse trop large cette fois-ci. Surtout, il y a une contradiction qui clôt cette échange avec Lachès : la fermeté de celui qui ne possède pas l'art en question (par exemple à la guerre) est plus courageuse tout en étant moins intelligente. Cette contradiction est décisive parce qu'elle permet à Socrate de séparer une base essentielle de l'autorisation de départ. L'expérience, la preuve d'avoir manifesté telle « vertu » (ici le courage à la guerre), ne suffit pas pour conclure à la connaissance de cette vertu. (On remarquera qu'ainsi Socrate supprime une des raisons importantes qui l'ont autorisé lui-même !). D'ailleurs, Lachès accepte cette conséquence anti-autoritaire : *« Il me semble que je conçois bien ce qu'est le courage ; mais je ne sais comment il s'est fait tout à l'heure que l'idée m'en est échappée, au point que je n'ai pu ni la formuler ni la définir. »* (247)

Nicias prend le relais et fait référence à sa propre expérience de la méthode socratique. Le courage doit-être une sorte de science (mais cela a déjà été dit). *« Cette science [...] est celle des choses qu'il faut craindre et des choses qu'il faut oser, soit à la guerre, soit partout ailleurs. »* (249) La discussion prend alors une tournure polémique d'affrontement entre les deux « prétendants » à l'autorité. Sans rentrer dans le détail, ils finissent par s'envoyer des arguments absurdes à savoir si les devins qui prédisent le futur sont courageux ! Alors le sanguin Lachès s'énerve et l'antinomie tourne à l'affrontement stérile. *« Pour ma part, je suis convaincu que Nicias ne veut pas avouer bravement qu'il ne dit rien qui vaille et qu'il se tourne et retourne en tous sens pour cacher son embarras. Nous aurions pu tout à l'heure nous aussi, toi et moi, nous trémousser comme lui, si nous avions voulu dissimuler nos contradictions. »* (252) Socrate tempère Lachès en l'invitant à prendre au sérieux les arguments de son concurrent pour l'amener à préciser sa pensée. Par là Socrate empêche l'antinomie de produire son effet neutralisant. Nous le verrons, ce n'est pas l'aporie socratique mais l'antinomie des prétentions d'autorité qui « ferme le chemin ». Lachès passe donc la main à Socrate pour questionner Nicias.

Socrate reprend la réponse de Nicias et l'attaque avec l'exemple des animaux courageux qui amène à ce paradoxe : soit les animaux que tous reconnaissent comme courageux (le lion) sont aussi ou plus savants que nous, soit un lion n'est pas plus courageux qu'un singe. Nicias refuse cette provocation. Ni les animaux, ni les fous téméraires ne sont courageux. Il réaffirme sa définition : « *J'appelle courageux les actes réfléchis dont je parle.* » (254) les autres sont simplement téméraires et fous. Mais Lachès se sent insulté. Au nom de sa science, Nicias dépouille les hommes comme lui, factuellement courageux, de cette vertu. Ainsi, l'autorité, ou plutôt une autorité, se sent menacée. Très précisément, si le courage est une science et que le dialogue a montré que Lachès ne la possède pas, alors il n'est pas courageux et donc n'a plus de raison d'être autorisé à parler ! Nicias réagit alors d'une manière très étonnante : « *Non, Lachès, rassure-toi. Je prétends que tu es savant, et Lamachos aussi, puisque vous êtes courageux, et de même beaucoup d'autres Athéniens.* » (254) Au lieu de profiter des effets destituant des arguments de son rival, Nicias comprend parfaitement que cette sape de l'autorité risquerait de lui retomber dessus. Il préfère le sauver au prix d'une négation de toute la démarche du dialogue. Il fallait savoir ce qu'est le courage pour être et faire devenir courageux, maintenant il suffit d'avoir été courageux (ce qui faisait l'autorité de départ) pour être savant.

Nicias doit alors accorder qu'il a défini le courage comme une partie seulement de la vertu (tout le monde tombe d'accord sur le fait que la vertu comporte aussi « *la tempérance, la justice et autres qualités du même genre.* » (255) Par ailleurs, Socrate montre que la science de quelque chose ne peut pas être seulement la science de ce qu'il faut désirer ou craindre dans le futur comme l'a affirmé Nicias du courage. La médecine est science de ce qui est mauvais pour la santé dans le passé, le présent et le futur. Donc, Nicias n'a temporellement défini que « *le tiers* » du courage, tourné vers le futur. De ce point de vue, la réponse de Nicias était trop restreinte, ce coup-ci. Mais alors, si on étend la définition à la connaissance « *de tous les biens et de tous les maux en toutes circonstances* » (257) C'est évidemment de toute la vertu dont il est question et pas seulement du courage. Nous cherchions le courage et nous parlions de la vertu. Socrate : « *Nous n'avons donc pas trouvé, Nicias, ce que c'est que le courage* » (258) C'est l'aveu classique de l'aporie.

Trois interprétations de ce passage semblent possibles : 1. Socrate utilise une argumentation assez sophistiquée pour provoquer une contradiction portant sur les mots et montre ainsi l'incapacité des interlocuteurs à tenir leur prétention d'autorité concernant ce dont il était question. 2. Socrate n'utilise pas une astuce rhétorique de

mauvaise foi avec sa montée en généralité vers la vertu mais pointe que seul un point de vue universel sur ce dont il est question peut légitimement faire autorité. On serait déjà chez Platon. 3. On peut aussi dire tout à fait autre chose en pointant que le passage de la question restreinte portant sur les exercices armés à la question du courage et finalement à son « explosion » dans la question de la vertu en général est une implication de la situation « sociale » du dialogue. Tout se passe comme si l'aporie liée à une sorte « d'infinitisation », ou plutôt « d'absolutisation », de la question était impliquée par la prétention d'autorité des « patriciens ». C'est parce que cette prétention supposerait de parler d'un point surplombant le plan de réciprocité de la situation dialogique concrète, de la rencontre effective et locale de plusieurs corps parlants, qu'elle implique une connaissance « inhumaine », la connaissance de tous les bien en général, dans tous les temps, bref d'une connaissance universelle. Ce n'est pas l'étendue de la question qui pose problème (puisqu'elle est au départ tout à fait restreinte) mais la demande d'une réponse prescriptive définitive et la prétention de donner cette réponse au nom d'une position privilégiée d'expertise, par définition non partageable par les autres interlocuteurs. Ainsi, la montée en généralité vers la vertu effectuée par Socrate ne serait ni une pure astuce rhétorique, ni un signe vers la théorie des Idées, mais la démonstration de l'implication intenable de toute prétention d'autorité : incarner l'universalité.

La chute du dialogue se fait en trois temps. Il y a d'abord deux « prises de conscience » bien différentes. Lachès avoue son ignorance mais à condition de ne pas tomber seul et d'emmener Nicias avec lui dans une mise en cause personnelle. Nicias pointe la stérilité de Lachès (« *tu regardes les autres et tu oublies de te regarder toi-même.* » (259) Il peut ainsi affirmer sa propre qualité en indiquant que ce dialogue lui servira de leçon. « *Quand à moi, je crois m'être aujourd'hui assez bien expliqué sur la question et, si j'ai commis quelque erreur, j'espère bien la corriger dans la suite avec l'aide de Damon.* » (259) Pour autant, il ne voit pas le problème de fond de sa posture. Il ne veut que corriger les erreurs qui ont fait échouer sa prétention d'autorité auprès d'un maître pour l'emporter la prochaine fois.

Nicias tente alors un dernier essai de rétablissement de l'autorité, même s'il ne s'agit pas de la sienne : « *Néanmoins, je conseille à Lysimaque et Méléstias, en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants, de nous laisser de côté, toi et moi, mais de retenir Socrate* » (259) Ce que le « demandeur » d'autorité s'empresse bien sûr d'accepter, c'est ce qu'il était venu chercher : « *Qu'en dis-tu Socrate ? M'écouteras-tu et nous aideras-tu à rendre ces jeunes gens les meilleurs possible ?* » (259) La

réponse de Socrate mérite toute notre attention. Il refuse évidemment de jouer le rôle du maître et donc de rétablir l'autorité, non pas parce qu'il refuse *a priori* ce rôle d'ailleurs, ou le besoin de Lysimaque, mais parce qu'il n'a pas plus que les autres répondu à la question posée. « *Il serait par trop étrange, Lysimaque, de refuser son aide à quelqu'un qui aspire à se perfectionner. Si donc, dans la discussion que nous venons de tenir, j'avais fait preuve de science et tes deux amis d'ignorance, tu aurais raison de m'appeler à cette tâche préférablement à eux ; mais, comme nous sommes tous restés également dans l'embarras, pourquoi choisir l'un d'entre nous de préférence aux autres ? Pour moi, j'estime qu'il ne faut en choisir aucun.* » (259-260) Je ne crois pas qu'il faille voir dans le « également » une fausse modestie de Socrate (étant donné qu'il ne peut pas ignorer avoir conduit l'entretien et produit l'aporie à partir de l'antinomie). C'est qu'ils sont tous dans la même position face à la demande exorbitante d'autorité, c'est-à-dire dans la même impossibilité.

Ce qui n'empêche pas finalement Socrate de leur donner à tous « *un bon conseil* ». « *Nous devons tous en commun chercher le meilleur maître pour nous d'abord, car nous en avons besoin, ensuite pour ces jeunes gens, sans épargner l'argent ni quoi que ce soit ; mais de rester dans l'état où nous sommes, c'est ce que je ne puis conseiller.* » (260) Bien sûr, on peut voir là un ultime rétablissement d'autorité par Socrate lui-même, il faut se trouver un maître. Déconstruisons cette impression. Tout d'abord, Socrate s'exclut de cette position de maîtrise. Ensuite, il faut faire cette recherche non seulement d'une manière égale mais « *en commun* ». Le résultat de l'aporie est non seulement d'égaliser les positions mais aussi de « collectiviser » la recherche. Tout se passe comme si un petit groupe cherchant des réponses avait rencontré un autre groupe censé lui donner et, qu'à la fin, tout ce petit monde était réuni dans une démarche collective de recherche. Les jeunes gens aussi bien que leurs parents, plus de hiérarchies préconçues devant les nécessités de la recherche. Par ailleurs, ce fameux maître, il faut le chercher. On ne présuppose pas que des maîtres compétents existent, mais qu'il va falloir les trouver parmi ceux qui se présenteront. Ce qui suppose que la même attitude critique contre les prétentions d'autorité sera reconduite (donc que les maîtres qui auront « échoué » se joindront au groupe et ainsi de suite). On voit que loin de comprendre l'appel de Socrate comme une invitation à trouver le Un qui pourra clore la recherche, nous aurions le processus d'une recherche sans fin et proliférante. Enfin, cette recherche compte plus que tout, nous en avons besoin, il ne faut rien épargner. *Aporia*, c'est l'embarras et par extension l'« *impossibilité de rester tranquille*⁵ ». Ce qui est impossible, c'est de rester

5 Dictionnaire Grec ancien – Français, Bailly.

immobile dans l'aporie. L'aporie, la fin du *poros*, du chemin, est bien le contraire d'une impasse. C'est l'ouverture des possibles, l'ouverture du champ encore indéterminé de la recherche.

Ainsi, les conditions initiales du dialogue philosophique critique sont sociales et politiques. Il s'agit d'un échange public avec des personnalités qui affirment la maîtrise d'un savoir et la légitimité d'un pouvoir. La critique s'autorise de prétentions d'autorité préalables construites par le croisement entre une demande d'autorité (qui fixe ce qu'il s'agit de penser et de faire) et une réponse qui accepte d'occuper cette position supérieure autorisée à commander. Elle s'appuie plus précisément sur une situation d'antinomie des prétentions d'autorité. C'est-à-dire une situation où on ne peut plus s'autoriser à se décider soi-même (puisqu'on a fait appel à des autorités) et on ne peut pas suivre une décision de gouvernement puisqu'elles se neutralisent dans un *statu quo*. Or, cette situation bien comprise est intenable et permet, voire rend nécessaire, une toute autre attitude. La critique opère à partir d'un refus de faire autorité sur le même mode que les prétentions mises en question. Elle ne consiste pas en un autre avis, ni en un vote en faveur d'une des autorités présentes. Elle refuse explicitement d'occuper cette place. Elle parle d'ailleurs. La critique déconstruit les prétentions d'autorité en suivant les implications nécessaires de ces prétentions. Il ne s'agit pas de donner de « nouveaux » arguments mais de déplier les conséquences logiques nécessaires des arguments qui prétendent faire autorité. Ceci implique un terrain commun qui permet de faire consensus, non pas celui d'un accord sur les arguments proposés (jugement synthétique), mais sur leurs implications logiques (jugement analytique). Ceci est impliqué par la situation initiale puisque des raisons qui prétendent gouverner doivent pouvoir être comprises par les gouvernés pour faire autorité. La critique révèle que ces prétentions sont intenable selon les présupposés qu'elles impliquent (et non pas selon un principe transcendant la discussion). Leur examen mène à une aporie. Non seulement des raisons avancées, mais de toute prétention à faire autorité en matière de gouvernement parce que toute prétention d'autorité est intenable en soi. Ce n'est pas l'aporie qui est neutralisante, mais l'antinomie. Au contraire, l'aporie ouvre un champ de réflexion collectif égalitaire proliférant sur ce qu'il convient de penser et de faire⁶.

6 Cela est bien loin de répondre à toutes les questions que posent la pratique de la philosophie, par définition avec des non-philosophes, encore moins en ce qui concerne l'exemple des Segpa. L'enjeu était ici de dénouer l'ambiguïté entre maïeutique et critique. Cela permet de discriminer la dimension patricienne dans la pratique philosophique, mais laisse ouvert le problème de la violence de la déconstruction et des phénomènes « autoritaires » qu'elle pourrait reproduire.

Il s'agirait maintenant de préciser sur quoi porte la critique. Que nous dit sur ce point le dialogue socratique ? Il ne s'agit pas seulement d'une situation d'élocution localisée en coprésence. On peut considérer que les protagonistes des dialogues représentent des « institutions ». Il ne s'agirait pas de se contenter d'une critique des discours verbaux ou écrits tenus par telle ou telle personne en tel ou tel lieu ou, caricaturalement, de jouer le jeu d'une polémique publique politique quels que soient les médias concernés. Il s'agit d'opérer une critique des « raisons » qui prétendent faire autorité dans la société actuelle, c'est-à-dire essentiellement une critique des logiques institutionnelles en tant qu'elles produisent et reproduisent notre situation.