

UNE LECTURE PROBLÉMATISANTE ¹

LA THÉORIE ARISTOTÉLICIENNE DE L'ESCLAVAGE LA *POLITIQUE*, LIVRE I, CHAPITRES 4 À 7

Nous nous proposons de présenter un exercice pédagogique de lecture conduit en classe et de l'analyser du point de vue didactique. Cet exercice est destiné à faire comprendre aux élèves qu'un texte philosophique relève d'un type de lecture que nous appellerons "problématisante" et qu'il n'est pas un donné qu'il suffirait de décrire et de constater.

Le travail que nous avons conduit sur les chapitres du Livre I de la *Politique* d'Aristote illustre le jugement de Hegel qui écrivait, dans les *Leçons sur l'histoire de la philosophie* : « Aujourd'hui encore, notamment chez les Français, existent des vues entièrement fausses au sujet d'Aristote, (...) la tradition lui attribue aveuglément quelque chose sans aller vérifier dans les œuvres elles-mêmes si cela s'y trouve ou non. » Il entend aussi montrer la pertinence et la fécondité d'un propos de Gadamer sur la lecture qui affirme qu'un texte dans lequel on ne lirait que ce qui est écrit est proprement illisible. Tous deux soulignent à quel point la lecture est activité pour le lecteur, pensée au travail à la fois accueillante et vigilante. Le poète le sait qui, comme Dante, invite le lecteur à sa table :

« je t'ai servi les mets, à toi de te nourrir
et l'exhorte à penser
Vois la doctrine qui se cache sous le voile des vers étranges
Pense par toi-même, si tu as un brin d'intelligence »

La lecture philosophique est sœur de la lecture poétique en ce qu'elle n'existe véritablement que dans cette relation vivante de l'auteur et du lecteur. Un texte n'est philosophique que s'il donne à penser, que s'il suscite, par les problèmes qu'il pose et les tensions internes qui l'animent, un travail de la pensée.

1. LE PROJET

A. Précompréhension et lecture philosophique

Le travail philosophique que fait le professeur avec ses élèves se heurte à une difficulté massive, la difficulté de la problématisation. Elle se retrouve dans tous les travaux, et évidemment dans la dissertation qui n'est philosophique que si elle prend la question posée dans sa dimension problématique. Or, la démarche problématique constitue la spécificité de l'activité philosophique, que ce soit le cours, l'étude des œuvres et des textes, les exercices philosophiques et la dissertation. Exercer les élèves à la problématisation, est, de ce fait, décisif.

Toute lecture est déjà en elle-même, on le sait, interprétation², et l'élève, lecteur comme le professeur, ne peut pas ne pas partir d'une précompréhension relevant de sa condition

¹ Exposé fait au Séminaire de l'INRP sur *Les pratiques de l'enseignement de la philosophie en terminale* (1999-2001). Ce séminaire sera l'objet d'une publication en 2003

² "Il n'y a jamais eu de lecteur qui, ayant le texte sous les yeux, se soit borné à lire ce qui s'y trouve" Gadamer, *Vérité et méthode*, p. 362

historique, de ses préjugés bons ou mauvais, de sa culture. Le travail didactique et pédagogique ne peut que prendre cette précompréhension en compte s'il veut avoir un sens et une efficacité.

Conduire à une lecture philosophique, c'est, afin d'éviter l'enfermement dans ses propres précompréhensions, les mettre en jeu et à l'épreuve en engageant le texte à parler. Et il ne parle que si on l'interroge et si on le met lui-même à l'épreuve. Tout le problème (et la difficulté) consiste à ne pas le croire sur parole et à pratiquer le soupçon tout en s'ouvrant à son altérité, en se laissant dire quelque chose par lui.

B. Orientation générale

Compte tenu de ces considérations générales, nous sommes partis d'une orientation d'ensemble, d'un plan ouvert pouvant donner lieu à des mises en œuvre singulières. Le travail que nous allons présenter a effectivement été effectué à différents niveaux de l'enseignement philosophique. D'une part, en effet, la difficulté d'opérer une lecture véritablement problématisante est omniprésente. D'autre part, d'un point de vue didactique, les médiations requises ne sont pas nécessairement les mêmes selon le niveau considéré. La question est décisive pour les professeurs qui sont eux-mêmes des médiateurs et se posent inévitablement la question de savoir quels éléments retenir, quelles progressions mettre en place, quels exercices proposer pour entraîner les élèves et les étudiants à une lecture active et enrichissante du texte.

Nous avons donc cherché un texte à la fois accessible en terminale et susceptible d'une lecture savante, traitant d'une question qui engage à penser au présent tout en mobilisant la culture philosophique et sollicitant aussi d'autres disciplines. Nous avons aussi cherché un texte qui ne laisse pas indifférent, mais dont la lecture suscite à tous les coups une réaction vive, soit d'antipathie soit d'enthousiasme ; le rejet et l'adhésion passionnels ne sont spontanés qu'en apparence : ils témoignent d'une précompréhension qui conduit à une valorisation ou à une condamnation avant tout examen rationnel, et il est intéressant de voir si et comment le travail du texte produit un recul, une remise en question et une rectification, voire un abandon de la position première.

C. Le choix d'ARISTOTE

La théorie aristotélicienne de l'esclavage est un texte exemplaire en ce que l'on peut être assuré de l'effet produit : il est peu vraisemblable qu'il rencontre l'indifférence...Il permet qu'apparaisse et se constitue un obstacle pédagogique de taille, d'une manière ici particulièrement nette. Il offre ainsi la possibilité d'une reprise de la pensée, c'est-à-dire d'un travail à la fois réfutatif et propédeutique. Il requiert en cela le travail des élèves et du professeur ; on peut même dire qu'il justifie entièrement la présence et la fonction de celui-ci, qui peut seul donner des informations indispensables et surtout aider à les transformer en savoir. Ce texte est exemplaire aussi comme travail où s'articulent et se distinguent philosophie, histoire de la philosophie et histoire des idées. Il permet aussi de montrer quel peut être l'apport d'autres disciplines : l'histoire et l'anthropologie sociale. Il pose donc, pour une réflexion didactique en philosophie, le problème de l'usage philosophique du non philosophique, de ses conditions et de ses limites.

Il est enfin , comme le dit Jacques Brunschwig³, l'occasion de faire une "bonne action" en redressant, par un examen attentif du texte, une vulgate qui fait d'Aristote, sans s'embarrasser de doutes et de scrupules, l'apologiste de l'esclavage, celui qui prétend fonder en nature un privilège de classe pour le légitimer et le pérenniser.

De plus, cet exercice peut permettre de faire la différence entre l'actualité et les actualités, et de montrer que la modernité se définit par la reprise éclairée et critique de la tradition. En ce sens, un texte est philosophique quand il rend présent un problème pour la pensée, indépendamment de son histoire. Il ne s'agit pas de connaître les raisonnements d'Aristote, même tous : nous ne saurions alors que de l'histoire, et non de la science, nous dit Descartes. Cela n'offrirait rien de fécond au présent de la pensée : l'actualité d'un texte n'est pas à prendre donc dans un sens historique, mais en tant qu'il donne à penser.

Texte vieux de vingt-cinq siècles, écrit par un philosophe soucieux, à première vue, de défendre une institution non seulement tombée depuis en désuétude mais honnie, il peut cependant donner actuellement de l'efficacité à la pensée. Gain pour les élèves qui peuvent, en le travaillant, passer d'une réaction première à un jugement réfléchi, et apprendre ainsi à se défier d'une lecture non questionneuse. Gain pour le professeur qui montre en acte la nécessité et l'efficacité du cours et de sa fonction médiatisante.

2. LE TRAVAIL DU TEXTE

Nous développerons ici un exemple de mise en œuvre du projet proposé et nous indiquerons les grandes lignes de ce que peut être (et de ce qu'a été) une telle effectuation en terminale. Nous indiquerons ensuite plus rapidement à quels infléchissements a donné lieu la mise en œuvre du projet à d'autres niveaux.

Nous suivrons ici la démarche qui nous a semblé le mieux convenir à des élèves de terminale : partir de leur préconception pour la travailler et la dépasser, soit en rompant avec elle par l'examen critique, soit en la reprenant en travaillant à la fonder en raison. Cette démarche semble plus efficace ici qu'un cours magistral construit par le professeur à partir du savoir sur la question.

Si le principe et le schéma d'ensemble est le même en terminale L et en terminale STT, il va de soi que l'accentuation et le développement différent, non tant du fait de la série et du temps imparti que du fait du propos dans lequel ce travail s'inscrit. De plus, il faut garder une certaine souplesse : il est non seulement impossible mais néfaste de se fixer à l'avance un chronométrage préalable, encore plus d'opérer un découpage en séquences, si l'on veut que le cours fasse place à l'événement et laisse une part à l'improvisation qui est irréductible si le cours se fait avec les élèves et non devant eux. Il ne s'agit donc pas d'appliquer un cours préfabriqué, qui préexisterait à sa propre effectuation.

A. Dans un premier temps : La constitution de l'obstacle

Nous nous appuyerons ici sur l'article cité de Brunschwig qui nous a largement inspiré pour ce projet.

L'obstacle pédagogique surgit dès la première lecture du texte. Quel est le problème ? C'est précisément qu'il n'y en a pas ; le texte n'est pas vu comme problématique, c'est-à-dire comme philosophique, mais comme une prise de position, une opinion d'Aristote, et une opinion inacceptable qui appelle en retour une prise de position personnelle. Les réactions immédiates,

³. Brunschwig, J., *L'esclavage chez Aristote*, Cahiers philosophiques, n°1, Paris, CNDP, 1979,

"spontanées", à certaines affirmations du texte sont en effet l'indignation et le scandale. Nous n'avons pas rencontré, et sans doute l'idéologie scolaire n'y est pas pour rien, l'adhésion enthousiaste de sectateurs d'Alexis Carrel, Eysenk et d'autres défenseurs de l'inégalité naturelle des hommes.

Ces réactions passionnées suscitent aussitôt une réaction du professeur qui a d'abord tendance à les imputer à la précipitation et à la prévention. Là se profile un deuxième obstacle : soit le professeur va dans le même sens, mais alors on s'arrête là, et il n'y a plus de travail philosophique possible, soit il tend à s'opposer ou du moins à relativiser ; il se crée alors une opposition entre le professeur et les élèves et on en arrive à l'idée que Aristote pense que..., le professeur pense que... et moi je pense que... Le gain est nul. L'extériorité garantit l'inefficacité.

Il convient donc d'abord de faire se produire l'obstacle. On ne pourra le réduire que s'il est manifeste et effectivement présent. Comme le dit Freud, "nul ne peut être mis à mort en effigie". Si la formule "mettre l'élève au centre" a un sens, c'est bien celui-là.

Il s'agira donc dans ce premier temps de susciter l'obstacle. Et, avant d'aller plus loin, il n'est pas inutile de faire écrire les jugements suscités par la première lecture. Outre l'élaboration et l'analyse de la pensée par son objectivation, on constitue ainsi une mémoire et il sera ensuite possible de s'y référer pour mesurer le chemin parcouru.

En quoi consiste exactement l'obstacle ? L'élève est frappé par les affirmations du texte. Que dit-il en effet ?

- Un esclave est un homme privé de tout droit politique, qui est donc exclu de toute participation politique et cantonné dans la sphère domestique, l'*oikos* ; il est réduit à une existence infra-politique. Or les élèves sont très sensibles au thème de l'exclusion, cible favorite du discours actuel et ils perçoivent cette affirmation comme un rejet de l'autre.

- Il est un outil, mais un outil animé, vivant : il n'est donc pas traité comme un homme mais comme un moyen et Aristote le méprise. C'est alors Aristote que les élèves trouvent méprisable.

- Il est semblable à un animal domestique, à ceci près qu'il comprend ce qu'on lui dit. Quelle condescendance insupportable !

- Il en est ainsi par nature et cela est normal et juste, car s'il est avantageux pour le maître d'avoir des esclaves, c'est aussi le meilleur et le plus utile pour ceux-ci qui participent à la raison en obéissant aux ordres du maître. C'est le privilégié qui justifie ses privilèges avec la plus parfaite mauvaise foi.

- Et d'ailleurs, comme il est juste que le meilleur commande au moins bon, il est juste que les Grecs asservissent les Barbares. On savait bien que tout cela avait des relents de racisme.

Les réactions des élèves à la lecture d'un tel discours sont sans surprise : sentiment d'injustice, poids de l'idéologie scolaire, réminiscences de la *Case de l'oncle Tom*, et du feuilleton télévisé *Racines*, se conjuguent pour produire une réaction de rejet, particulièrement vive en STT ; le livre tombe des mains, ce qui n'était pas la fin poursuivie... Comme l'écrit Brunschwig, "si c'était pour en arriver à dire des choses pareilles, à quoi sert d'être le plus grand philosophe de son temps ?" Pire : la philosophie n'est pas seulement inutile, elle est nuisible car elle permet de s'aveugler sur l'injustice en justifiant la domination, l'oppression et l'exploitation. Le philosophe est un nanti qui légitime scandaleusement l'institution dont il profite.

Les conséquences de la première lecture sont ravageuses dans l'esprit des élèves. Opposer à Aristote d'autres figures de la philosophie pour sauver celle-ci serait une relativisation de peu de poids et même un relativisme dangereux pédagogiquement et philosophiquement. On ne défend pas ainsi la philosophie, on la ruine encore plus.

Comment dépasser cette situation de blocage et aller plus loin autrement qu'en opposant aux jugements de valeur des élèves celui du professeur qui ne peut paraître alors qu'une opinion personnelle assénée dogmatiquement pour défendre sa corporation et abusant de l'autorité que lui confère sa fonction ? Il ne s'agit pas de sauver Aristote, encore moins de dire quelle est la "bonne" interprétation du texte, ce qu'on "doit" en penser, mais de prendre occasion d'un texte difficile, trace d'une pensée au travail, qui dit une chose, puis se reprend et nuance, qui se donne des distinctions pour mieux cerner son objet. Cette manifestation de l'obstacle va permettre de partir de ce que les élèves affirment et de travailler ces affirmations pour les conduire à penser leur propre pensée et ainsi penser mieux. Il faut partir de l'obstacle pour travailler les difficultés effectivement rencontrées par les élèves ou pour leur montrer que ce qu'ils croient évident fait difficulté. La parole du professeur ne s'efface pas devant celle des élèves, elle ne s'y substitue pas : elle lui fait droit.

On peut voir ce qui rend possible de telles réactions : elles considèrent le texte comme un donné immédiatement compréhensible et elles s'appuient sur les affirmations du texte prises isolément comme autant de dogmes. Le texte est réduit à des thèses que l'on sépare du mouvement de pensée qui les produit : ce qui est résultat est pris comme donné. Toute lecture problématique est radicalement absente.

B. Dans un deuxième temps : l'étude du texte

Seule une reprise ordonnée et précise du texte peut permettre de le soumettre à l'examen et passer à l'épreuve la précompréhension des élèves. Nous nous limiterons ici à résumer la démarche du travail.

Une première relecture avec le professeur dégage la situation et le cheminement du texte, sa structure, les distinctions conceptuelles qu'il met en œuvre et souligne les difficultés. Soit ici, l'inscription des chapitres IV à VII du Livre I dans le cadre de l'examen par Aristote des relations de pouvoirs qui constituent la famille ; la relation du maître et de l'esclave est l'une des trois composantes de celle-ci. En l'analysant, Aristote entend déterminer son rôle dans la satisfaction des besoins familiaux, et aussi prendre position dans le débat sur la légitimité de l'esclavage.

- La démarche d'Aristote

I. Pour cela, il commence à construire le concept d'esclave (ch IV)

a. Il part du constat tout empirique de l'existence des besoins, lesquels requièrent pour leur satisfaction des instruments adéquats.

b. La notion d'instrument est alors analysée à l'aide de distinctions dichotomiques : un instrument est soit animé, soit inanimé ; il est instrument d'action ou de production.

c. Il en tire la définition de la nature et de la fonction de l'esclave :

"Celui qui par nature ne s'appartient pas mais qui est l'homme d'un autre, celui-là est esclave par nature" 1254 a 14-15.

Il est un "instrument en vue de l'action". Et l'esclave est comparé au manteau "dont on ne tire que le seul usage".

II. Il se pose ensuite la question de l'existence d'hommes dont on vient de déterminer l'essence (ch. V)

" Existe-t-il ou non par nature des gens qui soient conformes au modèle que nous avons construit ?"

Il commence par affirmer la nécessité naturelle du commandement en montrant ses diverses formes (âme/corps, raison/désir, homme/animal, mâle/femelle, maître/esclave) et dégage ainsi ce qui distingue l'esclave :

"Est en effet esclave par nature celui qui est destiné à être à un autre (...) et qui n'a la raison en partage que dans la mesure où il la perçoit chez les autres mais ne la possède pas lui-même"

C'est là que surgit une difficulté soulignée par Aristote lui-même : car, "si la nature veut marquer dans les corps la différence", en donnant un corps plus robuste aux esclaves par exemple, "pourtant le contraire se rencontre aussi fréquemment". La distinction théorique posée n'est donc pas dans le réel si évidente. Et alors, comment peut-il écrire ensuite que "c'est évident", "profitable et juste" ?

III. C'est seulement alors qu'Aristote se préoccupe de l'état du débat de son temps sur la question de l'esclavage et affirme que l'esclavage n'est légitime que quand il correspond à une infériorité naturelle. Mais il souligne l'équivocité des termes (ici le juste), et il montre que "la nature a souvent l'intention d'agir ainsi mais ne le peut pas" et il termine par l'affirmation que l'esclave "est une partie de son maître", c'est-à-dire un membre de la famille ; d'où l'existence d'"un intérêt et une amitié réciproque".

IV. Il conclut en distinguant le pouvoir despotique du pouvoir politique (Ch.VII). Le premier apparaît ainsi comme infra-politique et seulement économique, au sens de l'administration familiale.

- Les hypothèses de lecture

Après ce travail de repérage, un examen plus orienté par des hypothèses de lecture peut prendre place.

- Que dit le texte ?

Quelles sont les questions que le texte pose et se pose ? quelles sont ses tensions internes, ses apories ? Par exemple, la nature veut mais ne peut pas : pourquoi une telle remarque, et quel est l'intérêt de faire une distinction dont on nous dit en même temps qu'elle n'est pas opératoire ? Quel intérêt de dire qu'il y a des esclaves par nature si l'on ne peut pas savoir lesquels ? Et alors est-on sûr que les maîtres sont bien dignes d'être des maîtres ?

- Que ne dit-il pas ?

Quels sont les choix du texte ? Comprendre un texte, c'est comprendre ce qu'il dit, et ce que, en disant ce qu'il dit, il ne dit pas. Ici, c'est particulièrement éclairant et commence à nous rendre perplexes : Dire que l'esclave est un instrument d'action, c'est refuser de dire qu'il est un instrument de production. C'est l'enfermer dans la sphère domestique et le cantonner dans les tâches ménagères. Dire qu'il est obtenu par la guerre ou la chasse, c'est refuser de le considérer comme une marchandise qu'on vend ou achète et donc l'exclure du marché, où il était pourtant plus simple d'aller quand on avait besoin de s'en procurer un.

- La mise en perspective du texte dans l'œuvre :

Tout ceci s'éclaire encore plus si l'on prend le soin maintenant de montrer aux élèves comment la théorie de l'esclavage se situe dans le Livre I.

1. Nous l'avons vu, la relation du maître et de l'esclave est étudiée comme une des trois relations de pouvoir au sein de la famille, par distinction et opposition avec le pouvoir politique. Elle relève de la vie privée, pensée comme privative par les Grecs. L'esclave est un

domestique dont on fait usage comme d'un vêtement ; il est un instrument d'action qui ne produit aucun produit. Cette vision de l'esclave entre alors nécessairement en conflit avec tout l'imaginaire de l'esclavage (Spartacus, Kunta Kinté...) Aristote parle-t-il donc bien de ce à quoi nous pensons sous la catégorie des esclaves ?

2. Cette étude est suivie par la critique de la chrématistique, c'est-à-dire de l'esprit de profit qui anime les citoyens avec l'expansion du commerce maritime d'Athènes et le développement de l'économie. Ceci donne tout son sens au refus d'Aristote de considérer le mode de production esclavagiste pourtant déjà développé de son temps. Prise entre l'analyse de l'économie familiale et la critique de la chrématistique, la théorie aristotélicienne de l'esclavage prend alors un tout autre sens que celui que l'on avait cru pouvoir lui attribuer et la dimension critique du texte commence à apparaître.

On peut poursuivre la recherche, maintenant sous la forme inévitable et nécessaire d'un cours, en cherchant ailleurs ce qui peut éclairer le texte et expliquer certaines difficultés rencontrées. Car si l'on fait un bilan, on se rend vite compte que ce qui nous est ici dit est sans doute un peu court par rapport à la réalité historique. Un bon test serait de se demander ce qu'Aristote nous apprend de l'esclavage antique, et force serait de constater que ce n'est pas grand chose ; il en fait une lecture et une présentation qui, là aussi, gagne à être mise en perspective avec ce qu'on en sait par ailleurs.

C. L'usage philosophique du non philosophique

Le professeur de philosophie, qui se rappelle les leçons de Georges Canguilhem, sait que la philosophie se nourrit aussi de ce qui n'est pas elle. Le regard de l'historien, comme celui de l'anthropologue, peuvent nous apporter des connaissances utiles pour notre propos.

1. Que nous apporte le recours à l'histoire, aux travaux de J.P. Vernant, P. Vidal-Naquet, M. Finley ? Si l'on voit ce que l'on sait actuellement de la réalité historique dans laquelle vivait Aristote, on ne peut que constater la disjonction entre le texte et cette réalité. Aristote ne décrit pas l'esclavage dont il est contemporain, mais une forme déjà archaïque. De son temps, les esclaves ne sont plus seulement des domestiques, ils peuvent assurer des fonctions publiques, ils travaillent dans les mines du Laurion et commencent à constituer une main d'œuvre importante. Aristote ne raconte pas ce qu'il voit, mais construit une essence. Pourquoi ? Aveuglement ? Mauvaise foi ? ou intention autre ? La question ne peut pas ne pas se poser, que renforce ce que l'on sait de ses qualités d'observation.

2. Quant à l'anthropologie sociale, Pierre Pellegrin a bien dégagé quel peut être son apport : on peut faire le rapprochement de l'esclavage dont parle Aristote avec l'esclavage lignager. Dans ce cas, les esclaves sont la propriété d'un lignage, dont ils sont cependant exclus. Sans droits politiques, exclus des cérémonies religieuses, interdits de mariage, punis par des peines spécifiques et inhumés séparément, ils sont une force d'appoint dans la famille. Mais ils ont la perspective d'être un jour intégrés au lignage, affranchis en récompense de leurs services. Or, que dit Aristote ? Qu'il faut promettre la liberté à tous les esclaves comme récompense (*Politique*, VII, 10, 1130 a 31) ; et que fait Aristote ? Dans son testament, cité par Diogène Laërce, il affranchit certains de ses esclaves, interdit qu'on vende les enfants et ordonne qu'on les rende libres quand ils seront parvenus à l'âge adulte. On ne peut pas ne pas voir la similitude entre les deux et la difficulté de soutenir à la fois que l'on est esclave par nature et destiné à l'affranchissement. Les élèves commencent à se dire que les choses n'ont pas la simplicité qu'une première lecture avait suggérée et la signification accordée au texte commence à bouger. Si Aristote nous apparaît comme prenant position en faveur d'une forme d'esclavage

déjà ancienne, n'est-ce pas pour dénoncer l'exploitation des esclaves dans la production qui est en train de se développer ? Qu'est-ce qui est le plus inhumain ? Et est-il si sûr que les maîtres aient été gratifiés par la lecture de notre texte, qui laisse entendre que tous ne sont peut-être pas dignes de l'être ? On commence à soupçonner que l'histoire des idées qui traditionnellement fait porter le chapeau à Aristote de la justification de l'esclavage accuse, comme le souligne Brunschwig, le seul philosophe qui ait affronté la question de la légitimité de cette institution dont les autres bénéficiaient sans s'interroger.

3. En dernier lieu, on pourrait voir ce qu'apporte l'histoire de la philosophie, contre une histoire des idées caricaturale, qui jette comme des pierres les affirmations d'un auteur prises isolément, en dehors du procès de pensée qui leur donne sens. Ce travail, plus savant et qui suppose déjà une connaissance d'Aristote, ne peut être fécond qu'avec des étudiants plus avertis que les élèves de terminale. Quoique... Nous n'avons pas essayé, mais l'on a parfois des surprises, et la difficulté peut être stimulante. Je pense en particulier à l'article que V. Goldschmidt a consacré à la question en montrant comment la méthode ici mise en œuvre par Aristote est inhabituelle de sa part. D'abord, il ne commence pas comme il a coutume de le faire, par l'examen doxographique, mais par l'examen scientifique, comme s'il se défiait de ce que pensent ses contemporains. Ensuite, dans l'examen scientifique lui-même, il déroge à ses principes en ne commençant pas par se demander si la chose est avant de se demander ce qu'elle est : il commence par l'essence pour ensuite passer à l'existence et là, il souligne l'embarras que l'on rencontre inévitablement..

Nous ne pousserons pas ici l'investigation plus loin. Mais on voit combien un travail qui mobilise l'intelligence des élèves, qui les contraint à s'interroger et surtout à se remettre en question eux-mêmes peut avoir d'intérêt philosophique et pédagogique à la fois. Apprendre qu'un texte ne dit pas toujours ce qu'on avait cru lire, que le sens n'est pas donné immédiatement, mais à rechercher, à construire, à mettre à l'épreuve : il ne suffit pas que le professeur le dise. Encore faut-il qu'un véritable travail de la pensée soit engagé pour qu'éclate son pouvoir de révélation.

CONCLUSION

Ce texte est exemplaire de ce que J. Brunschwig appelle "un clavier d'exercices". Dans cette perspective, il s'est révélé particulièrement apte à nourrir une réflexion didactique. Plusieurs questions se posent :

- Que retenir et qu'éliminer de la préparation personnelle faite ? Car on n'enseigne pas tout ce que l'on sait.
- Quelle dimension faut-il accentuer : philosophie générale ou histoire de la philosophie ? Comment les articuler ? Quelle place respective ?
- Faut-il faire une place à l'histoire, à l'anthropologie, et laquelle ? Plus largement, quel usage du non philosophique ?
- Comment commencer : cours du professeur ou travail des élèves ?

Mais cette diversité ne doit pas cacher l'unité qui consiste en ce qu'il s'agit partout de faire un travail philosophique, un travail de problématisation. Problématisation qui est une exigence fondamentale et fondatrice dans l'enseignement philosophique en terminale.

1. Philosophie, didactique et pédagogie

Le travail proposé a donc une triple dimension :

C'est d'abord un travail philosophique, travail du texte, des concepts, travail difficile sur un texte qui allie l'ambiguïté et la rigueur. Il requiert un travail didactique, travail qui prend en compte à qui on parle et ce que l'on veut faire. Quels éléments ? quelle progression ? comment inscrire cela ? dans quelle perspective ? Il faut trouver les ajustements, les médiations. Il faut bien s'entendre : médiation ne veut pas dire adaptation ; cela ne veut pas dire non plus "transposition" au sens de Chevallard : la notion de "savoir savant" à transposer en "savoir scolaire" n'a guère de sens pour nous. Il s'agit plutôt, comme le soulignait Georges Laforest dans une note inédite, d'une transformation qui cherche, en maintenant l'essentiel, les moyens de faire accéder à des intérêts théoriques nouveaux et non à se couler dans des intérêts "spontanés" que l'on suppose préexister chez les élèves. C'est enfin un travail pédagogique, travail nécessaire qui suppose la prise en compte de ce que sont, non pas les élèves mais ces élèves-là. Il est ici question d'expérience et de savoir-faire, de jugement et même de jugeote.

2. Qu'est-ce qu'un cours ?

Cette recherche qui articule le travail d'un même texte à différents niveaux d'élèves et l'orienté de façons diverses en fonction des différents types d'enseignement conduit à préciser ce qu'on nomme un cours. Un même travail préparatoire effectué par le professeur donne lieu à une mise en œuvre qui est par définition toujours singulière, et cela est vrai aussi pour des classes de niveaux et de séries homogènes. Le rapport à l'autre, dans l'enseignement, est constitutif du discours qu'on tient. Comme nous l'avons dit, il ne s'agit pas de s'adapter, mais de trouver les médiations qui rendent possible, pour et par des élèves, un travail conceptuel de nature philosophique.

Ce qui dessine la place de la didactique et de la pédagogie et là se trouve un enjeu décisif. S'il y a une place à faire à la réflexion didactique en philosophie, ce n'est pas parce qu'il faudrait ajouter quelque chose de l'extérieur et qui serait d'une autre nature mais pour faire un travail lui-même philosophique. On peut en ce sens souligner que la didactique de la philosophie est elle-même philosophique, dans la mesure où la philosophie, quand elle se pense elle-même, est encore philosophique. On ne peut que se défier d'une méthodologie extérieure qui, se voulant formelle, ne serait que vide.