



HAL
open science

**Note de lecture de : Cambron-Goulet, Mathilde (2023).
Partager les savoirs. Pratiques orales et écrites de la
philosophie dans l'Antiquité. Paris : Classiques Garnier, 269 p.**

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. Note de lecture de : Cambron-Goulet, Mathilde (2023). Partager les savoirs. Pratiques orales et écrites de la philosophie dans l'Antiquité. Paris : Classiques Garnier, 269 p.. Carrefours de l'éducation, A paraître, N°56, déc. 2023. <hal-04147528>

HAL Id: hal-04147528

<https://hal.science/hal-04147528v1>

Submitted on 6 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Cambron-Goulet, M. (2023). *Partager les savoirs. Pratiques orales et écrites de la philosophie dans l'Antiquité*. Paris : Classiques Garnier, 269 p.

Dans la « Préface », L.-A. Dorion signale que le présent ouvrage est la version « remaniée et considérablement enrichie » (p. 9) d'une thèse de doctorat qu'il a dirigée. Ladite thèse, soutenue en 2012, est d'ailleurs consultable en ligne sur le site Papyrus de l'Université de Montréal, et le lecteur pourra donc, s'il le souhaite, juger par lui-même du travail de refonte opéré par Mathilde Cambron-Goulet (en l'occurrence, l'élargissement du *corpus* étudié dont atteste l'impressionnant *index locorum*, pp. 249-259).

Sur le fond, l'ambition heuristique de M. C.-G. demeure identique. Comme le sous-titre le suggère, il s'agit de répertorier la variété des pratiques éducatives des philosophes entre le V^e siècle avant J.-C et le V^e siècle de notre ère. Le but est de réexaminer le poids respectif de la tradition orale et de la transmission écrite. La méthode est innovante puisque M. C.-G. n'entend pas se fier à ce que les philosophes *disent* de leurs pratiques (on sait, par exemple, que Platon dénonce dans le *Phèdre* les défauts de l'écriture) mais à ce qu'ils *font* (Platon a beaucoup écrit...). L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de comparer des textes d'époques différentes – œuvres, lettres, mais aussi récits supposément objectifs des doxographes (ici, Diogène Laërce et Eunape de Sardes) – qui valent comme autant d'archives d'une culture gréco-latine qui est encore largement la nôtre, au moins dans l'imaginaire des défenseurs des « humanités ».

Mais s'il convient de prendre acte d'un écart possible entre, d'un côté, les *représentations* que Platon, Aristote, les néoplatoniciens, les stoïciens, les épicuriens mais aussi les sceptiques et les cyniques se font de leurs propres dispositifs pédagogiques, et d'un autre côté, les *pratiques effectives*, comment faire ? Sur quelles traces en effet s'appuyer pour expliciter cet écart ou cette tension ? M. C.-G. doit-elle se faire tour-à-tour anthropologue, archéologue, historienne de la philosophie antique, historienne de l'éducation ou pourquoi pas sociologue ? Vouloir faire retour aux choses mêmes, en deçà de ce tournant où la tradition orale semble céder le pas à la transmission écrite, est méritoire, surtout lorsqu'il s'agit, comme c'est le cas ici, de repérer l'influence *continue et souvent inaperçue* de l'oralité sur l'écriture. Mais derechef : sur quels indices s'appuyer pour remonter le cours du temps et entrer à nouveau dans l'atelier où se fabrique l'enseignement d'une philosophie naissante et déjà en pleine expansion ?

Sous cet angle, l'élargissement du *corpus* qui, en 2012 comme aujourd'hui, fonde l'enquête de M. C.-G. ne permet pas de lever, nous semble-t-il, ce que l'on pourrait appeler le paradoxe des sources écrites : comment ressaisir en effet, à partir de la lettre, l'esprit non seulement des textes (ce qui est le défi de toute exégèse) mais surtout le sens originel des *paroles* et des *gestes* des philosophes ? En ce point, il serait naïf de vouloir combler le fossé, même infime, qui séparera toujours les pratiques réelles, aussi imprévisibles que mobiles, des récits et commentaires indéfinis qui les retranscrivent et les figent.

N'ignorant pas ce paradoxe, M. C.-G. multiplie résolument les approches et ouvre de nombreuses pistes. Puisque l'objectif ne peut évidemment pas être, en deux cents pages (hors bibliographie et index), de fournir une histoire de la pédagogie gréco-latine, il convient de s'en tenir à l'essentiel, c'est-à-dire à une étude des *mœurs* des philosophes *en matière de*

transmission orale et écrite. Sous cet angle, la lecture collective d'un texte ou le commentaire public d'un extrait d'œuvre témoignent, de façon paradigmatique, d'une intrication durable entre l'oral et l'écrit. Et plus le chercheur prendra acte de cette coalescence en repérant des formes d'oralité dans l'écrit, plus il s'approchera (en tout cas, c'est l'hypothèse de M. C.-G.) de la vivante complexité des pratiques et des dispositifs en jeu. En revanche, plus il cherchera à dissocier la tradition orale et la transmission écrite, plus il s'éloignera de la chose même pour entrer dans des spéculations sans doute brillantes sur l'opposition de l'écrit et de l'oral mais éloignées des faits (que l'on songe aux travaux des linguistes et des structuralistes ou encore au texte de Derrida, « La pharmacie de Platon », que ce dernier consacre au *Phèdre* et dans lequel il s'interroge sur l'origine et la valeur de l'écriture).

Ce désir ou ce souci de revenir au concret se manifeste d'abord par le choix des titres des quatre chapitres (titres entièrement revus par rapport à la thèse de doctorat de 2012) : « 1. Le corps du philosophe » ; « 2. Quels sont les objets qui servent à la transmission de la philosophie ? » ; « 3. Quelles pratiques avec quels objets ? » ; « 4. Les lieux de transmission des savoirs philosophiques ». Pourtant cette insistance à la fois sociologique et didacticienne sur les termes de corps, d'objet, de pratique, de lieu, d'interaction, de présence, de proximité, etc., risque de produire des effets inégaux, en tout cas aux yeux d'un lecteur qui, à cause de ce vocabulaire plus ou moins emprunté aux sciences de l'éducation, s'attendrait ici à une enquête « scientifique » (au sens des sciences humaines et sociales) sur l'épineuse question du partage des savoirs. Pour le dire autrement, le fait qu'éducation et philosophie (ou pédagogie) se confondent dans l'Antiquité est source d'équivoques : faire une histoire de la pédagogie antique, est-ce *ipso facto* faire une histoire (objective) de l'éducation ? N'est-ce pas plutôt proposer une reconstruction qui n'a rien à voir avec la discipline contemporaine dénommée « histoire de l'éducation » ?

Lorsque M. C.-G. s'en tient à la stricte posture d'une *historienne de la philosophie*, ses analyses philologiques sont convaincantes. Dans le premier chapitre qui étudie minutieusement les modes de présence et de proximité, elle montre notamment qu'il y a une opposition entre l'élève traditionnel (*mathêtês*) qui étudie différentes matières et l'élève qui, lui, ne peut apprendre à philosopher qu'au sein d'une communauté (*koinônia*) de compagnons (*sunontes*), lesquels ne sont jamais de simples auditeurs (*akroates*). Dans de nombreux cas, le compagnon (terme plus exact que celui de « disciple ») étudie dans la maison du maître (cf. p. 29), ce qui laisse penser que la proximité des corps symbolise l'accord des esprits (le repas pris avec le maître valait, par exemple, comme une récompense). Songeons aussi, sur ce point, à la thèse de l'imitation des vertus (pour devenir vertueux, il faudrait fréquenter physiquement des gens vertueux) ou encore à la naïveté d'Alcibiade qui, dans le *Banquet* de Platon, s'imagine pouvoir bénéficier des connaissances de Socrate en s'approchant le plus possible de lui (cf. p. 57).

Mais, en décrivant l'« être ensemble » (*sunousia*) et l'amitié ou les affinités intellectuelles (*philia*) qui conditionnent l'exercice de la philosophie, et en gommant plus ou moins le caractère élitiste de ce type de communauté philosophique – peut-être pour actualiser ses recherches en les reliant tangentiellement à la question socio-éducative contemporaine du « vivre ensemble » –, M. C.-G. ne brouille-t-elle pas les frontières et ne risque-t-elle pas de promouvoir involontairement une histoire de l'éducation tronquée ? Le titre lui-même, qui n'a rien à envier à ceux d'ouvrages de sciences de l'éducation, est plutôt tendancieux (s'agit-il

d'un choix de l'éditeur ?) : il laisse faussement entendre que le modèle d'éducation élitiste des philosophes de l'Antiquité pourrait fonder nos modèles actuels d'enseignement. Pourtant la *sunousia*, même dans le cadre de la démocratie athénienne, n'a rien à voir avec notre « vivre-ensemble » ou nos modèles inclusifs. Chez Platon, il ne s'agit jamais, précisément parlant, de « partager les savoirs » : il y a ceux qui ont un « naturel philosophe » et les autres, un point c'est tout. Dans les cercles néoplatoniciens, où se mêlent les *zêlôtai* (les initiés) et de simples auditeurs (les *akroatai*), l'exégèse demeure d'une complication extrême. D'autres écoles cultivent, elles, des formes d'ésotérisme, d'hermétisme ou de silence sceptique qui ne peuvent que déconcerter les non-initiés. Dans tous les cas, la visée n'est jamais didactique au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Le but n'est jamais de préparer les élèves à un examen ou à un concours mais de pratiquer ce que Pierre Hadot appelle des « exercices spirituels » (cf. p. 109). Ce qui est aussi le cas pour le genre épistolaire (songeons aux lettres d'Épicure). Même chez les aristotéliens, qui voient dans l'écriture un moyen d'explicitier les procédures logiques (classifications, syllogismes), leurs traités ne sont pas à la portée de tous les lecteurs. Le partage des savoirs dont il est question n'a donc rien à voir avec le nôtre. Dans cette perspective, la conclusion de l'ouvrage, identique d'ailleurs à celle de la thèse de 2012, s'avère exacte mais reste ambiguë. « Exacte » car il est vrai que l'écriture se présente bien comme un support accessible destiné à démocratiser le savoir philosophique (cf. p. 211 et aussi, p. 83, le rôle des bibliothèques) ; « ambiguë » néanmoins puisqu'il ne faut pas oublier que ce mouvement de démocratisation ne concerne en vérité qu'un public très restreint.

Au fond, tout se passe comme si M. C.-G., historienne de la philosophie antique devant vivre avec son temps, celui d'une pédagogie tout autre, était obligée d'avancer masquée. Une chose est sûre : si rien n'empêche qu'en matière de « partage des savoirs » l'imaginaire d'autrefois (l'« être ensemble » de la *sunousia*) fasse écho à l'imaginaire contemporain (celui d'un « vivre ensemble » et d'une « égalité des chances »), dans les faits, l'enseignement philosophique dans l'Antiquité et celui d'aujourd'hui restent incommensurables. Ce n'est plus la même époque du savoir ; ce n'est plus le même paradigme. Ce qui, dans le cadre d'une histoire longue de la transmission, repose la question de l'alphabétisation et du rôle de l'écriture.

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)