Document généré le 6 nov. 2024 08:35

Phronesis

L'idée d'éducation et de formation de l'adulte chez Platon : ses présupposés, ses obstacles et ses finalités

Plato's idea of adult education and training: Its presuppositions, its obstacles and its goals

Alfred Gambou

Volume 11, numéro 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1088341ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1088341ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Gambou, A. (2022). L'idée d'éducation et de formation de l'adulte chez Platon : ses présupposés, ses obstacles et ses finalités. *Phronesis*, *11*(3), 86–97. https://doi.org/10.7202/1088341ar

Résumé de l'article

Cette recherche propose d'étudier succinctement, à la suite de travaux de Foucault, deux textes de Platon dans deux contextes différents : au moment de l'apogée de la démocratie athénienne, celui sur Alcibiade, et au moment de la décadence des cités et démocraties grecques, sa Lettre VII. Dans les deux cas, il s'agit de l'éducation d'adultes, le premier, Alcibiade, prétendant à la gestion de la cité, le second, Denis II, nouvellement en exercice. Il est question ici d'identifier dans les deux cas, les présupposés et les obstacles pour que les idées d'éducation et de formation participent à l'accroissement d'une conscience éthique et à la réalisation du politique. Le but étant de montrer, comment cette approche proposée par le jeune et le dernier Platon, peut encore revitaliser l'idée de la formation de l'adulte dans le contexte qui, comme le nôtre, a extirpé sous l'influence du modèle des sciences modernes, du champ de l'éducation et de la formation toutes questions métaphysiques comme celles qui donnent pourtant sens à nos actions, à notre existence et à celle du monde.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 11, numéro 3, 2022

L'idée d'éducation et de formation de l'adulte chez Platon : ses présupposés, ses obstacles et ses finalités

Alfred GAMBOU

Université catholique de l'Ouest, Angers, France

Mots-clés : *Philosophie de l'éducation ; éducations des adultes ; formation pratique ; formations des enseignants ; valeurs civiques*

Résumé : *Cette recherche propose d'étudier succinctement, à la suite de travaux de Foucault, deux textes de Platon dans deux contextes différents : au moment de l'apogée de la démocratie athénienne, celui sur Alcibiade, et au moment de la décadence des cités et démocraties grecques, sa Lettre VII. Dans les deux cas, il s'agit de l'éducation d'adultes, le premier, Alcibiade, prétendant à la gestion de la cité, le second, Denis II, nouvellement en exercice. Il est question ici d'identifier dans les deux cas, les présupposés et les obstacles pour que les idées d'éducation et de formation participent à l'accroissement d'une conscience éthique et à la réalisation du politique. Le but étant de montrer, comment cette approche proposée par le jeune et le dernier Platon, peut encore revitaliser l'idée de la formation de l'adulte dans le contexte qui, comme le nôtre, a extirpé sous l'influence du modèle des sciences modernes, du champ de l'éducation et de la formation toutes questions métaphysiques comme celles qui donnent pourtant sens à nos actions, à notre existence et à celle du monde.*

Plato's idea of adult education and training : its presuppositions, its obstacles and its goals

Keywords: *Educational philosophy; adult education; practical training; teacher training; civic values*

Abstract: *This research proposes to study succinctly, following the work of Foucault, two texts of Plato in two different contexts: at the time of the apogee of Athenian democracy, that on Alcibiades, and at the time of the decadence of Greek cities and democracies, his Letter VII. In both cases, it is adult education, the first, Alcibiades, pretender to the management of the city, the second, Denis II, newly in office. In both cases, it is a question of identifying the presuppositions and obstacles for the ideas of education and training to contribute to the increase of ethical awareness and the realization of politics. The goal is to show how this approach proposed by the young and the last Plato, can still revitalize the idea of adult formation in the context which, like ours, has extirpated under the influence of the model of modern sciences, from the field of education and formation all metaphysical questions as those that nevertheless give meaning to our actions, to our existence and that of the world.*

Introduction

L'idée d'éducation et de formation comme « *paideia* » a été portée et promue d'abord par les Sophistes au tournant du Ve et IVe siècle avant notre ère (Jaeger, 1964 ; De Romilly, 1988). Fondés sur une certaine idée de l'Homme et enracinée sur un idéal culturel, les Sophistes ont conféré à cette idée une double finalité : éthique et politique. Car il s'agit pour eux, en rupture avec ce qui se faisait jusqu'ici (De Romilly, 1988, pp. 60-66), de préparer, d'entraîner, de former, d'éduquer à partir de cet idéal culturel adossé à une forme exigeante et épurée de l'Homme, un homme-citoyen capable de prendre en charge et en compte, au-delà de son intérêt propre, l'intérêt du bien commun. Platon reprendra cette double finalité avec la rigueur critique qu'on lui reconnaît pour construire sa pensée éthique et politique. En effet, Platon insistera sur l'acquisition et la pratique de la vertu civique, c'est-à-dire la tempérance et la justice comme fondement de l'éthique et du politique.

On le remarque très vite, dès les premières œuvres du jeune Platon, notamment dans *Alcibiade*, à travers la personne de Socrate, Platon le formule ainsi : « Il faut donc d'abord que tu t'appropries toi-même l'excellence, comme le doit quiconque entend commander et prendre soin non seulement de lui-même et de ce qui lui est propre, mais aussi de la cité et de ce qui lui est propre » (Platon, 2000, p. 187). Cette idée transparaît aussi dans ce qui semble être, l'un des derniers écrits de Platon, sa *Lettre VII* : « […] il ne saurait jamais y avoir de bonheur pour une cité et pour un homme qui ne mènent pas d'un bout à l'autre une vie qui suit la voie de la sagesse sous la direction de la justice, soit qu'en vérité ces vertus il les possède en lui-même soit qu'il ait été nourri et élevé dans une atmosphère de justice par des hommes pieux exerçant le pouvoir » (Platon, 1987, p. 184). Il est clair que la vertu civile (la tempérance et la justice) tant qu'elle a pour objet le « soi » c'est-à-dire l'âme (objet du souci de soi, d'entraînement et d'exercices) fonde et structure le rapport de l'homme avec lui-même, mais aussi avec la communauté. Ainsi, elle confère à l'éducation une double finalité admirable : l'éthique et la politique : car tout en veillant à « vivre chaque jour de façon à devenir le plus possible maître de soi » (Platon, 1987, p. 178), il convient à la fois de « rechercher ce qui est le plus avantageux aussi bien pour soi que pour la cité, quelles que soient les épreuves que l'on ait à supporter, voilà qui n'a rien que de juste et de beau » (Platon, *ibid.* p. 183).

Le problème est que la pensée moderne qui a émergé à partir d'une anthropologie philosophique issue de la Renaissance a proposé un fondement tout à fait différent et nouveau. En effet, cette anthropologie voyait en l'homme, un être dont la valeur non déterminée lui conférait des capacités et des virtuosités qui « ne sauraient s'épuiser dans l'exercice de dispositions données par la nature, mais uniquement dans un élan toujours repris qui le projette au-delà de lui-même » (Groethuysen, 1953, p. 148), et ainsi capable de s'élever « au-dessus des sphères célestes et leur légalité toute-puissante » (Groethuysen, *ibid.* p. 147). Dès lors, cet être d'intermédiaire, aux frontières des créatures de la nature et des sphères célestes, l'homme, par son pouvoir créateur, crée son monde avec sa propre légalité et acquiert une autonomie qui lui permet de s'affirmer vis-à-vis de la nature. L'analyse que Groethuysen (dans le chapitre VIII, 1953) fait de l'œuvre de Ficin et de Pic de la Mirandole à ce sujet est remarquable. C'est sur ce fond ontologique que les sciences modernes du XVIIe et XVIIIe siècle, en dépit de leurs nuances méthodologiques, se sont construites, tout comme le projet émancipateur éducatif des Lumières dont Kant fut le grand promoteur. En conséquence, ces sciences ont récusé le fondement ontologique antique grec et les enjeux philosophiques qui lui étaient inhérents (Cassirer, 1932 ; Husserl, 2019 ; Foucault, 2001 ; Legros, 1990) au profit d'un paradigme expérimental fondé sur une rationalité de type logico-mathématique[1]. Son champ de prédilection est l'exploration de tout ce qui est de l'ordre du quantifiable, du démontrable, du calculable, de l'évaluable, du maîtrisable et du prévisible.

C'est dans ce sillage qu'est né, plus tard au XXe siècle finissant, le paramétrage du développement des compétences (Rosa, 2020) avec son corollaire, la nécessité de professionnalisation suivant les secteurs d'activité. D'où le besoin de spécialisation et de parcellarisation de champ de compétences.

---

[1] Nous avons analysé ce paradigme de la pensée des Lumières dans un article intitulé : L'approche de la formation de l'homme : le paradigme de l'Aufklärung à la lumière de celui des Grecs. *Penser l'éducation*, 47. 9-23.

Or, de ce qu'on sait, l'éducation et la formation requièrent, non pas une approche parcellaire, mais globale, fondée sur une sorte de triade anthropologique où l'Homme est pensé à la fois comme sujet, objet et finalité. En ce sens l'approche proposée par le jeune et le dernier Platon peut encore, nous semble-t-il, revitaliser l'idée de la formation de l'adulte dans le contexte qui, comme le nôtre, a extirpé sous l'influence du modèle des sciences expérimentales, du champ de l'éducation et de la formation toutes approches ontologiques et toutes questions métaphysiques comme celles qui donnent pourtant sens à nos actions, à notre existence et à celle du monde. D'où le sens de notre questionnement : sur quoi Platon fonde-t-il sa pensée éducative ? Quels sont, pour lui, les enjeux et les conditions de possibilité pour une éducation et une formation de l'Homme ? Dans quelle mesure son approche permet-elle de questionner et de revitaliser en même temps la pensée éducative contemporaine ?

Les fondements de la pensée éducative dans *Alcibiade* et la *Lettre VII* de Platon.

Alcibiade et la *Lettre VII* figurent de toute vraisemblance, pour le premier, parmi les textes de jeunesse de Platon (Croiset, 1920) et pour le second parmi ses derniers écrits, au soir de sa vie (Foucault, 2008). Pourtant une lecture attentive de ces deux textes permet de mesurer la constance de sa pensée : la recherche de l'idéal éthique et politique. Ce sur quoi il fonde l'éducation et la formation est déjà contenu dans le projet que les Sophistes nommaient avant lui la *paideia*. Cette formation de soi, au moyen de laquelle se révèle à soi la conscience de cette exigence de la recherche continue de la vertu civile, à savoir la tempérance (elle consiste à se connaître soi-même, écrit Platon, 2000, p. 175) et la justice, n'a de sens et de valeur que parce qu'elle rend possible, comme l'a montré Gadamer, « le passage de l'éthique à la politique » à condition toutefois de tenir « compte du caractère indispensable de la tradition » (Gadamer, 1966, p. 302). Ceci était déjà vrai chez les Sophistes (notamment chez Protagoras) qui, dès le Ve siècle avant notre ère, ont extirpé des traditions mythiques anciennes un enseignement porté sur l'idée que « toute vie humaine est axée sur l'éducation culturelle » (Jaeger, 1964, p. 348). C'est là le fondement de leur humanisme que Platon reprendra tout en lui donnant un contenu renouvelé. En effet, aussi bien dans *Alcibiade* que dans la *Lettre VII* Platon ne manque pas de se référer à la tradition. Car lorsque Socrate dans *Alcibiade* reprend la formule inscrite sur le temple de Delphes « connais-toi toi-même » (Platon, 2000, p. 145) avant qu'il lui donne un tout autre paradigme interprétatif qui va jusqu'à reconnaître le caractère divin de l'âme, au point d'en faire l'objet du « souci de soi » c'est-à-dire de toute éducation, Socrate la reprend à partir d'une tradition (Foucault, 2001, pp.32-33). De même dans son argumentation face à Alcibiade Socrate fait recours aux poèmes d'Homère, l'*Odyssée* et l'*Iliade,* car insiste-t-il : « ces poèmes n'ont-ils pas pour sujet des différends sur des choses justes et injustes ? » (Platon, 2000, p. 112). Et dans sa *Lettre VII* Platon reste aussi empreint de tradition : « Or, il faut toujours réellement croire à ces antiques et saintes doctrines, qui justement nous révèlent que l'âme est immortelle et que, une fois séparée du corps, elle passe en jugement et subit de terribles châtiments. Voilà aussi pourquoi il faut considérer que le fait d'être la victime de crimes importants et de grandes injustices est un moindre mal que le fait de les commettre » (Platon, 1987, p. 183).

Il est donc clair que la pensée éducative chez Platon a certes pour fondement la tradition, mais il inscrit en même temps sa nécessité « non seulement à l'intérieur du projet politique, mais à l'intérieur du déficit pédagogique » (Foucault, 2001, p. 38). En ce sens, l'idéal éthique et politique qui fonde son projet éducatif vise, au regard de la situation socio-politique de son pays à son temps[2], la réalisation d'une cité harmonieuse fondée sur des règles justes et dans laquelle l'homme accomplirait librement ses aspirations les plus légitimes. Alors pour que cet idéal s'accomplisse, Platon sait qu'il faut que l'homme accède pleinement, au moyen de l'éducation, à l'excellence, à cette conscience éthique qui doit fonder la politique dans toutes ses pratiques. Et en même temps, vu le contexte social et politique de son temps, il sait aussi qu'il est difficile que cet idéal se réalise, à moins de hâter la formation de tout le peuple, ce qui était peu probable. Dès lors, Platon se résout à l'atteindre différemment : éduquer et former ceux qui sont susceptibles de gouverner la cité ou la gouvernent déjà.

---

[2] Nous pensons ici à la guerre de Péloponnèse qui a fait échouer la nouvelle démocratie athénienne, renversée par un régime d'aristocrates, le régime des Trente. Lequel sera à son tour renversé, avec le retour de la démocratie laquelle sera malheureusement entachée par la mort de Socrate.

Telle est l'occasion que Platon attendra de saisir, aussi bien dans le cas de Alcibiade à Athènes que Denys le Jeune ou Denys II à Syracuse : « En effet, je n'avais qu'un seul homme à convaincre et cela suffirait pour assurer en tout l'avènement du bien » (Platon, 1987, p. 173).

Conditions de possibilité et enjeux pour une formation et une éducation de l'adulte.

Dans Alcibiade

Jeune adulte aristocrate, Alcibiade met son espoir, du fait de son statut social, dans la cité en vue de la gouverner. Seulement il lui manque encore la clé de la réussite de son projet. Voilà l'occasion qu'attendait le « *daïmon* » (le dieu, le génie) de Socrate pour enfin lui autoriser d'adresser la parole à ce jeune. Socrate est alors persuadé que c'est de lui et de lui seul qu'Alcibiade peut vraiment prendre conscience de ce qu'il lui faut d'abord et avant tout (les conditions de possibilité) pour réussir son projet. Ainsi, dès l'entame du dialogue Socrate pose deux conditions : écouter (« Tu m'écouteras donc volontiers, comme il convient » (Platon, 2000, p. 88) et répondre à ses questions en jouant en quelque sorte le jeu de rôle qu'il lui propose, à savoir, « je t'interroge donc bien sûr comme si tu tenais les réflexions que je te prête » (Platon, 2000, p. 91). C'est à ces conditions que le maître pourra exercer sur le jeune Alcibiade « la puissance », dit Socrate (Platon, *ibid.* p. 90), qu'il désire pour réaliser son ambition. On voit ici que le maître ne veut pas s'engager avant d'obtenir l'autorisation de son génie, et avant d'obtenir à son tour du jeune adulte, son engagement pour ce qu'on pourrait appeler la proposition pédagogique du maître. Platon pose par-là la subordination du projet politique au sérieux éducatif, car ce que Alcibiade a appris jusqu'alors, à savoir « l'alphabet, la cithare, la lutte » (Platon, *ibid.* p. 93) comme ce fut alors le cas dans ces familles d'aristocrates, est non seulement en deçà de ce qu'il lui faut pour réussir son projet, mais également très en deçà de l'idée que Socrate se fait du contenu de formation que doit avoir le politique. Pour Socrate la délibération étant au cœur de la pratique politique, quiconque veut y accéder doit d'abord s'exercer, s'entraîner sur ce qui est le propre du politique : ses règles, ses enjeux et ses finalités. Tel est le diagnostic de Socrate. Car pour lui, il est déraisonnable, attire-t-il l'attention d'Alcibiade, pour quiconque, parce qu'ayant négligé de l'apprendre, d'enseigner ce qu'on ne connaît pas : « ne sais-tu pas qu'il faut que ceux qui doivent enseigner quelque chose le connaissent d'abord eux-mêmes ? » (Platon, *ibid.* p. 108). Et pour cause, cette ignorance qui résulte du fait qu'on croit connaître quelque chose alors qu'on ne le connaît pas est pour Socrate la cause des égarements dans la conduite et les actions humaines. C'est de cette ignorance que Socrate, tout au long du dialogue, fait prendre conscience à Alcibiade, car admet-il : « depuis longtemps et sans m'en être aperçu, je sois dans le plus honteux état » (Platon, *ibid.* p. 160). Et Socrate d'en tirer la conséquence qui en résulte : « il faut être courageux. Si tu t'en étais aperçu à l'âge de cinquante ans, il te serait difficile de prendre soin de toi. Mais tu as aujourd'hui l'âge auquel il convient de s'en apercevoir » (Platon, *ibid.*).

À première vue on pourrait dire que, dans ce dialogue, Socrate semble limiter l'âge de la formation de soi à cinquante ans, mais quand on regarde de près, cela n'est pas le cas. En réalité, Socrate ne fait que signaler le surplus de difficultés qu'on peut éprouver quand on commence à se soucier de soi ou à prendre soin de son âme plus tard que plutôt. Cette difficulté signalée, Socrate n'ignore pas pour autant l'importance de la formation de soi tout au long de la vie, il le signifie lui-même avant cette phrase, alors plus âgé qu'Alcibiade : « c'est ensemble que nous devons chercher de quelle manière nous pourrions devenir meilleurs ; en effet, ce que je dis de la nécessité d'être éduqué s'adresse aussi bien à moi qu'à toi » (Platon, *ibid.* p. 146). Socrate fait donc de l'éducation un cheminement initiatique au moyen duquel on s'ouvre et on accède à la connaissance, celle-là même qui nous mène à l'excellence. C'est-à-dire il s'agit d'accéder d'abord à la connaissance de soi-même laquelle impliquent la connaissance des autres puis la connaissance des principes et tout ce qui leur est propre et qui garantit l'équilibre et l'harmonie dans la cité. On le voit, la nécessité d'être éduqué résultant du désir et de l'engagement (volonté) réciproque du maître et de l'élève est ici la condition pour s'ouvrir à soi les portes de l'excellence (l'*arété*) condition de la réalisation de l'art du politique, celui de gouverner les autres. Il est clair que « la nécessité du souci de soi s'inscrit donc non seulement à l'intérieur du projet politique, mais à l'intérieur du déficit pédagogique » (Foucault, 2001, p. 38).

Il va sans dire que le souci de soi ou le souci de l'âme qui est l'objet même de l'éducation et de la formation vise ici l'émergence de l'être profond, conscient et humain du sujet, à partir duquel se révèle en lui le bien,

c'est-à-dire l'*aréte* ou l'être dans l'excellence (Patocka, 2017, p. 219). L'éducation a donc ici une finalité claire, nous faire accéder, non pas à la vie nue, mais à ce qui nous est propre, ce qui en nous « gouverne » c'est-à-dire ce à partir de quoi chacun acquiert la possibilité d'accomplir son œuvre véritable. La vie pleine et consciente tout comme la faculté de délibérer en résultent. Tel est l'enjeu au cœur du rapport éthique et politique chez Platon : « entraîne-toi d'abord, mon très cher, apprends ce qu'il faut savoir pour aborder les affaires de la cité, » (Platon, *ibid.* p. 178). Dès lors, parce qu'il vise l'excellence, l'effort éducatif, conseille Socrate, mérite qu'on s'y attarde et qu'on y persévère, car il y va de la « santé » de l'individu et de la Cité.

Dans la Lettre VII.

De toute vraisemblance, dans cette *Lettre VII* (rappelons qu'elle est l'un des derniers écrits de Platon, écrite donc au soir de sa vie) rien ou presque au fond n'a changé de sa conception des présupposés et des finalités de l'éducation. Cependant Platon se heurte ici à de vrais obstacles sur ce chemin initiatique de l'éducation. Car principalement, dans ce texte, il ne s'agit plus de former un jeune adulte qui a l'ambition d'accéder au pouvoir, mais du fils de Denys I ou Denys le Grand (tyran et despote de Syracuse) qui venait d'accéder au pouvoir. En effet, il s'agit de Denys II ou Denys le Jeune, fils donc du tyran et héritier du pouvoir. Dans ce texte, il y a trois personnages principaux à qui Platon a affaire, d'un côté, Dion le frère de la jeune femme du monarque Denys I, de l'autre, Denys II, le fils du monarque désormais au pouvoir à la suite du décès de son père et enfin les partisans de Dion à qui la lettre est *a priori* destinée. Nous ne nous attarderons pas ici sur les raisons politiques de l'échec de la mission de Platon à conseiller Denys II, mais les leçons de cet échec, notamment l'éclairage qu'elles apportent sur les conditions de possibilité que Platon lui-même dégage pour que la tâche pédagogique réussisse. Mais avant, soulignons ce fait très important : lors d'un de ses voyages en Sicile, Platon avait déjà rencontré Dion, qu'il a même enseigné. Platon signale l'impact de ses enseignements sur ce jeune Dion à l'esprit brillant :

> Dans mes relations avec Dion, qui était alors jeune, je risque fort de n'avoir pas compris qu'en lui faisant connaître à travers mes enseignements ce qui me semblait être le meilleur pour l'humanité, et en lui conseillant de mettre cela en pratique, je travaillais sans le savoir à assurer d'une certaine manière le renversement de la tyrannie. Dion, c'est sûr, avec l'extrême facilité qu'il avait à assimiler aussi bien les enseignements que je lui donnais alors que toute autre forme de savoir, mit à m'écouter une attention et une ardeur que n'égala jamais aucun des jeunes gens que j'ai rencontrés, et il consentit à passer le reste de son existence à vivre autrement que la plupart des Italiens et des Siciliens, faisant plus de cas de la vertu que du plaisir et de ce qui, par ailleurs, relève de la luxure. (Platon, 1987, pp. 171-172).

Platon nous signale ici les résultats concrets de sa tâche en tant que pédagogue sur son élève. Et il nous permet en même temps de voir que ces résultats ne sont possibles qu'à la condition, comme dans *Alcibiade*, c'est du moins ce qui transparaît ici que l'élève écoute le maître. C'est-à-dire que l'élève consente à suivre ou à mettre en pratique le conseil ou l'enseignement du maître tel que cela apparaît dans *Alcibiade*, à la fin du dialogue : « La chose est entendue : je vais dès à présent commencer à prendre soin de la justice. » (Platon, 2000, p. 192). C'est exactement ce que Dion a fait à la suite de sa formation auprès de Platon. De là, s'explique l'amitié que Platon a pour Dion, amitié qui résulte, écrit-il, « d'une communauté créée par une éducation convenant à un homme libre ; en cela seulement doit mettre sa confiance l'homme intelligent, plutôt que dans une parenté d'âme et de corps » (Platon, 1987, p. 182). C'est donc au nom de cette communauté éducative et l'amitié qui en résulte, en plus de l'occasion, *kairos*, qui s'offrait à Platon à la suite de l'arrivée au pouvoir de ce jeune Denys II, et les espoirs que cela laissait entrevoir pour Platon de voir enfin s'accomplir concrètement sa théorie éducative et politique (le passage de l'éthique à la politique) qu'il accepta l'invitation de Dion de venir à Syracuse s'occuper du jeune Denys II. On l'a dit, ce fut un échec. Mais, cet échec ne fait pas oublier le fait que Platon avait déjà réussi avec Dion l'application de sa théorie éducative, il ne manquait plus avec lui que ce passage au politique. Malheureusement, bien que Dion soit donc parvenu à l'excellence grâce à la formation de son maître Platon, il n'accéda cependant pas au pouvoir pour mettre ceci au service de la cité. Et ce, contrairement à ce qu'affirme Foucault dans le résumé qu'il fait du contexte historique de cette lettre : « Platon donc repart pour la troisième fois, après ce troisième séjour. La lutte entre Denys et Dion continue.

Finalement Denys est chassé, Dion « prend le pouvoir » (Foucault, 2008, p. 198). Non, Dion n'a pas en réalité pris le pouvoir, car Platon accusant Denys II de l'avoir fait assassiner nous donne un détail éclairant :

> « Car Dion, je le sais pertinemment, dans la mesure où il est possible à un homme de se prononcer avec assurance sur des hommes, s'il avait obtenu le pouvoir, jamais il n'aurait exercé ce pouvoir d'une autre façon que celle-ci [c'est-à-dire l'exercer en pratiquant la justice] » (Platon, 1987, pp. 184-185).

Cela dit, revenons à l'échec politique de cette mission de Platon comme conseiller politique et pédagogique du jeune monarque. Cet échec, aussi paradoxal que cela puisse paraître, apporte, à bien des égards, un éclairage conséquent aux conditions de possibilité pour que la formation et l'éducation d'adultes parviennent à atteindre leurs finalités. Ce sont donc ces conditions que Platon lui-même a fini par dégager à la suite de cet échec. En effet, notons déjà ce premier fait qui peut passer inaperçu : l'amitié qui lie Platon à Dion, n'est pas un secret pour le jeune monarque Denys II. Seulement, lors du premier voyage de Platon pour le compte de cette mission de conseiller politique et pédagogique auprès de Denys II à Syracuse, cette amitié contre toute attente, va devenir le point qui va faire hésiter Denys II à construire une relation de maître à élève entre lui et Platon. Ce faisant, Denys II brise la première condition qui devrait lui ouvrir le chemin initiatique de la formation et de l'éducation. Et Platon le souligne à juste titre : « Mais il hésitait à prendre pour cela le meilleur moyen, à supposer que ce moyen existât, c'est-à-dire, bien sûr, se familiariser avec moi et me fréquenter comme élève et comme auditeur de mon enseignement philosophique, » (Platon, 1987, p. 176). La deuxième condition, Platon l'identifie durant son deuxième voyage pour le compte de cette même mission. Elle semble être à première vue anodine et banale puisqu'il s'agit de l'écoute que la parole du maître rencontre. En effet, pour que s'enclenche un rapport pédagogique entre maître et élève, la condition est bien : « être écouté et rencontrer chez l'auditeur la volonté de suivre l'avis qui sera donné » (Foucault, 2008, p. 213). Rappelons que cette condition apparaît déjà dans *Alcibiade* et Platon la reformule dans sa *Lettre VII* comme suit :

> Quand on donne des conseils à un homme malade et qui suit un mauvais régime, la première chose à faire pour le ramener à la santé est de changer son mode de vie. Et si le malade accepte d'obéir, il faut dès lors lui faire encore d'autres recommandations. En revanche, s'il refuse (de se soigner), celui qui renoncerait à conseiller un tel malade, je le tiendrai pour un homme et pour un médecin ; mais celui qui se résignerait (à lui donner d'autres conseils), je le tiendrais au contraire pour quelqu'un qui n'est ni homme ni médecin. Et il en va de même pour une cité, qu'elle ait à sa tête un seul homme ou plusieurs. (Platon, 1987, pp. 176-177).

Ce qui est intéressant ici, c'est l'évocation de la métaphore du médecin ou de la médecine pour caractériser le rapport entre maître et élève, le conseiller politique et le politique. On se rappelle que Platon a déjà recouru dans les livres IV de *La République* et des *Lois* à cette référence à la médecine. Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant dans cette métaphore ? Les travaux de Foucault (2008, pp. 213-217) nous renseignent sur les caractéristiques que les textes grecs du IV^e^ avant notre ère conféraient à la médecine. De cet éclairage, on mesure la pertinence du recours que Platon fait à la médecine, car l'une de ses caractéristiques est qu'elle est un art du dialogue et de la persuasion : « Le malade apprend au médecin de quoi il souffre, quel est son régime, comment il a vécu, etc. Et, en retour, le médecin explique au malade pourquoi son régime n'était pas bon, pourquoi il est devenu malade, et ce qu'il faut faire maintenant pour guérir, jusqu'à ce qu'il soit effectivement persuadé que c'est comme cela qu'il faut qu'il se soigne » (Foucault, 2008, p. 214). Bien sûr, au-delà de la dimension de l'art, à la fois du dialogue et de persuasion, la médecine s'appuie sur une science et sur des connaissances scientifiques qui lui confèrent à la fois une rigueur épistémologique, méthodologique et opérationnelle sans pour autant sous-estimer cette donnée essentielle, la prise en compte des conditions singulières qui font de chaque malade, un cas tout aussi singulier. On comprend alors que « la médecine porte sur le régime [le global] tout autant sur la maladie [le particulier] » (Foucault, *ibid.*).

Cette approche fondée sur le recours au diagnostic et la façon que la médecine permet d'articuler l'universel et le particulier voire le singulier est une clé fondamentale pour penser le rapport pédagogique maître-élève. Car il n'y a pas d'intervention et de régulation qui vaillent s'il n'y a pas d'abord une écoute, un dialogue, une capacité de persuasion avant toute prescription. Telle est l'approche, dirions-nous, pédagogique que Platon propose à la fois pour la formation et l'éducation de l'adulte que pour celle du politique ou de la cité puisqu'il s'agit de prendre en entier aussi bien le régime (la vie entière) de l'adulte que sa maladie comme il en est de même du régime politique de la cité que de la maladie qui la ronge.

C'est de ce fondement philosophique et épistémologique que la formation et l'éducation de l'adulte voire de la cité prennent un sens significatif chez Platon, car insiste-t-il dans cette *Lettre VII* comme il l'avait déjà écrit dans le livre V de *La République* : « que donc le genre humain ne mettra pas fin à ses maux avant que la

race de ceux qui, dans la rectitude et la vérité, s'adonnent à la philosophie n'ait accédé à l'autorité politique ou que ceux qui sont au pouvoir dans les cités ne s'adonnent véritablement à la philosophie, en vertu de quelque dispensation divine » (Platon, 1987, p. 170). Cela dit, qu'en sera-t-il du fondement ou du paradigme de la formation et de l'éducation de l'adulte moderne ?

Paradigme de la formation et de l'éducation de l'adulte dans le contexte moderne et postmoderne.

Nous venons de le voir avec Platon, l'accès à la connaissance des principes propres à l'éthique et la politique constituaient le fondement ontologique de la formation et de l'éducation de l'Homme. Encore fallait-il que le formé acceptât au préalable les efforts rationnels qu'exigeait la fin poursuivie. Ainsi, la formation visait le régime de vie entier du sujet pour qu'enfin soit modifié son rapport à soi, aux autres et au monde. Cette tradition promouvait un fondement ontologique de la formation, celui du souci de soi, c'est-à-dire du souci de l'âme à s'accomplir dans un double rapport à soi : se connaître et se reconnaître comme humanité mue par l'être dans l'excellence, l'*arête*, et en même temps définir ses limites, entre ce qu'on sait et qu'on ne sait pas ou du moins ce qu'on ne sait pas encore. Telle est l'orientation que Socrate inaugura, et qui a longtemps façonné la figure du sage dans l'Antiquité au point où Aristote dira du sage qu'il « doit donc non seulement connaître les conclusions découlant des principes, mais encore posséder la vérité sur les principes eux-mêmes. La sagesse sera ainsi à la fois raison intuitive et science, science munie en quelque sorte d'une tête et portant sur les réalités les plus hautes » (Aristote, 2007, pp. 310-311). La modernité a récusé ce fondement, en se nourrissant d'une ontologie prétentieuse, « l'âme a en elle la possibilité de s'étendre à l'infini » (Groethuysen, 1953, p. 150) affirmant et imprimant son monde propre créé vis-à-vis du monde-ci, celui des créatures de la nature. Ainsi, la modernité a recouru au modèle physico-mathématique, lequel pense que « la nature, telle que nous la connaissons selon son ordre et ses lois, est le résultat de l'activité classificatrice et assimilatrice de notre esprit » (Popper, 2011, p. 177). Dès lors, prend corps ici, du moins en partie, l'idée que c'est l'homme qui produit « l'ordre que nous découvrons dans le monde. C'est nous qui engendrons le savoir que nous avons du monde. C'est nous qui explorons activement le monde » (Popper, *ibid.* p. 179). À partir de là, la formation et l'éducation ne pouvaient pas avoir d'autres fondements que ceux découlant de ce postulat.

Car que signifie le projet émancipateur des Lumières, si ce n'est, la volonté d'affirmer la valeur particulière de l'homme, laquelle désormais réside dans son élan constamment repris pour se dépasser et s'affranchir de la légalité à laquelle la nature, la tradition, et toute idée d'autorité, fusse-t-elle transcendante, l'a jusqu'ici soumis. Dans cet élan, l'homme devient capable « de fonder lui-même ce qui le définit comme proprement humain -, telle est l'exigence qui anime de part en part la mentalité moderne » (Legros, 1990, p. 55). Ainsi, cette volonté de promouvoir un monde sorti de son propre génie et qui doit faire sa propre place, quitte à vouloir dominer la sphère des créatures de la nature, donnera un pouvoir aux sciences expérimentales, lesquelles exigeront des savoirs spécifiques, des compétences particulières pour accéder aux cimes du connaissable. En ce sens l'orientation prise par la formation et l'éducation modernes, plutôt précisément postmodernes, structurées autour du pouvoir de l'économie du marché, est celle du « paramétrage du développement des compétences » (Rosa, 2020, p. 85) fondée sur la logique des preuves dont les caractéristiques renvoient à tout ce qui est de l'ordre du quantifiable, du mesurable, du maîtrisable, du pilotable, de l'évaluable et du prescriptible. C'est ce contexte qui a fait émerger, par la suite, le besoin de professionnalisation, car il s'agit bien ici de « fabriquer » des adultes « *via* des dispositifs de formation développant des compétences » (Wittorski, 2014, p. 235) capables de s'insérer dans un monde aussi bien social que professionnel où la concurrence et la compétition ont conféré à la notion d'adaptation un pouvoir injonctif impitoyable dans une course insoutenable de toujours plus de flexibilité.

Il en a résulté et en résulte encore des effets corrosifs tant individuellement que collectivement. Dès lors, et dans le but de les atténuer, la notion d'accompagnement avec ses avatars (guides, mentors, conseillers) est apparue comme l'auxiliaire de la formation.

Cependant, on voit bien que l'enjeu n'est pas ici celui d'autrefois où on avait « besoin de la pénétration d'une méditation-en-retour, historique et critique, afin de nous soucier d'une compréhension radicale de nous-mêmes avant toute décision » (Husserl, 2019, p. 23).

Au contraire, l'enjeu porte ici sur l'avidité à la « performativité » et à la « fonctionnalité » (Lyotard, 2010, pp. 69-88) c'est-à-dire ce désir insatiable et immodéré de la maîtrise d'instruments, d'outils, des pratiques et des *process* dont le but poursuivi demeure l'accroissement de l'efficacité et d'une rentabilité mesurable et évaluable. Sous-tendu par une forme de positivisme scientiste, ce modèle de formation, dont le versant technique et économique est au service de l'accélération tous azimuts de toutes les sphères de la société, confère à la factualité (les faits) un pouvoir insolent et inhibiteur. En effet, les faits ont acquis dans nos sociétés un pouvoir tel, qu'ils finissent par nous engager aussi bien individuellement que collectivement dans des orientations à courte vue. À ce titre, la crise sanitaire récente est, à bien des égards, révélatrice de cet effet de loupe grossissant sur notre dépendance à cette logique qui a conféré à la factualité un pouvoir extraordinairement ambivalent, voire paralysant, dans notre capacité à penser, à décider et à agir. Et comme ce modèle accorde très peu d'importance à « une formation des acteurs à l'activité subjectivante » ou à l'*ethos* du sujet (Jorro, 2014, p. 111), les structures de formation et leurs dispositifs éludent bien souvent l'idée d'une éducation ou d'une formation dont le fondement ontologique reposerait d'abord sur le sujet pris comme finalité. Alors qu'on sait bien qu'une formation qui prend ses fondements sur une certaine idée de l'homme, comme on vient de le rappeler avec Platon, permet de concevoir différemment l'*ethos* professionnel puisque cette idée irrigue et donne à la pratique de l'agent une étoffe tout aussi différente en termes de significations, de sens, des normes et des valeurs essentielles pour délibérer et orienter l'agir. A-t-on ainsi volontairement ou non, oublié ce que Kant nous rappelait déjà dès le XVIII^{e} siècle que « c'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine » (Kant, 1981, p. 38) et qu'en conséquence « la nature humaine ne peut se rapprocher peu à peu de sa fin que grâce aux efforts des personnes qui sont douées de sentiments assez étendus pour prendre intérêt au bien du monde et qui sont capables de concevoir l'Idée d'un état meilleur comme possible dans l'avenir » (Kant, *ibid.* p. 42).

Platon au secours de l'éducation et de la formation de l'adulte d'aujourd'hui ?

La question du fondement de l'éducation et de la formation dans nos sociétés modernes et postmodernes voire contemporaines rapidement résumée au point précédent, ne semble pas, à y regarder de près, très éloignée du cadre qui permettait à Platon de poser la même question dans le contexte de deux textes présentés plus haut. On voit bien la situation des éducateurs et des formateurs d'aujourd'hui bien que motivés et désireux d'être au service des autres, comme Alcibiade, ils ignorent, à bien des égards, ce sur quoi ils doivent vraiment s'exercer et vers quelle fin doivent tendre réellement leurs actions. La cause réside à la fois dans ce qui sous-tend nos sociétés et dans l'institution même d'éducation ou de formation dont les choix en termes d'orientation et de contenu de formation dépendent en grande partie des choix politiques. On le sait, ces choix politiques sont souterrainement traversés et orientés par les intérêts des superstructures économiques et financières qui ont pour credo, suivant l'expression de Hartmut Rosa, « la logique de la stabilisation dynamique » (Rosa, 2002, p. 109) laquelle conçoit que tout doit être calculable et maîtrisable aussi bien sur le plan temporel que sur le contenu. Le fond mobilisateur devient ici l'optimisation, en tant qu'elle « signifie atteindre le meilleur résultat possible dans le délai le plus bref possible, tout en conservant le contrôle sur le processus » (Rosa, *ibid.*, p. 108). Le problème, cette logique et ses finalités ne sont en réalité pas celles de l'éducation ni de l'école et ce qu'elles visent. On l'a montré avec Platon que l'éducation visait non seulement une finalité éthique et politique, mais travaillait l'homme de l'intérieur pour qu'il cultive en lui les vertus civiques, la tempérance et la justice essentielles dans la gestion du bien commun. Car cette formation consistait d'abord et avant tout à faire acquérir la vertu tant que celle-ci orientait l'action et l'agir du sujet en l'aidant « à reconnaître l'intérêt collectif, la loi de l'ensemble, et à s'y soumettre ; vis-à-vis de cette loi, la différence entre ami et ennemi et, plus généralement, toutes les catégories privées, s'effacent ; … » (Patocka, 2017, p. 166).

Il est clair qu'à travers le personnage d'Alcibiade, Platon montre les mécanismes sous-jacents à l'œuvre dès lors qu'il y a déficit d'éducation et de formation et par là montre ce qui doit fonder une éducation et une formation qui garantissent la reconnaissance de la dignité humaine et l'harmonie que confèrent les lois justes.

Pour lui, la formation doit résulter non seulement du contenu (ce qui le fonde et le justifie) de formation proposé par la société et/ou l'institution qui l'incarne, mais aussi des finalités qu'elle doit poursuivre dans une sorte de rapports moyens et fins. Certes, les cas d'Alcibiade et Denys II sont individuels, mais montrent par extension à quoi s'expose une société qui ne prend pas au sérieux ce qui doit fonder une éducation et

une formation véritablement émancipatrices du sujet. Il va sans dire que ces deux cas peuvent avoir des analogies avec ce qu'on peut observer aujourd'hui du côté des jeunes formateurs, enseignants et éducateurs en fonction, qui malgré leur formation très centrée, comme nous l'avons montré plus haut, sur le paramétrage du développement des compétences, se trouvent démunis face à la complexité des situations du terrain qui, au-delà des compétences évaluables, exigent pourtant une connaissance profonde de l'épaisseur humaine et un art exercé de la délibération. À ce titre, le propos de Hartmut Rosa est à nouveau évocateur :

> L'éducation est par conséquent en toute certitude un processus de transformation constant, et le sujet se développe au cours de ce processus pour devenir une personne « dotée de sa propre voix » […] Les compétences sont ici utiles et fréquemment nécessaires pour faire parler les choses (la sonate, le texte de Platon, la zone de convergence intertropicale), pour instaurer un rapport dans lequel les réponses s'approfondissent progressivement […] Mais les compétences ne sont jamais le but final de l'éducation (Rosa, 2020, p. 86).

On le voit, le modèle de l'éducation ou de la formation, fondé sur les compétences, ne permet pas d'être ou d'espérer atteindre le but fondamental de l'éducation. Une fois de plus, la faute n'incombe ni aux formateurs, ni aux enseignants, ni aux éducateurs, mais à la qualité de la formation reçue, si tant est qu'on sache encore prendre au sérieux, les exigences que requiert la noble tâche dévolue aussi bien au politique (tant qu'il oriente les choix des institutions d'éducation et de formation, et par conséquent de la société) qu'à l'enseignant, éducateur et/ou formateur (tant qu'il a pour tâche d'instituer l'homme). C'est là que la question du fondement prend pour nous tout son sens. Mais, dans un contexte où l'avidité à la performance est presque devenue l'un des symptômes d'une société qui, jadis structurée par des repères fixes et dont il ne lui reste plus que la marque et la trace toute vide, comment penser la question du fondement ? Quelle que soit la nature de la réponse qu'on peut apporter à cette question, ce qui est pour nous sûr, c'est que l'idée de formation ou d'éducation ne peut pas résulter que de la cadence qu'impose la concurrence du marché du travail ou du monde professionnel lui-même soumis à l'accélération des innovations technologiques et les logiques économiques qui les sous-tendent. Dès lors, dans quelles mesures les présupposés énoncés par Platon peuvent-ils revitaliser notre manière de penser la question du fondement de l'éducation et de la formation ? La dimension intemporelle de la proposition platonicienne dans les deux textes étudiés plus haut réside, nous semble-t-il, dans le fait d'avoir posé avec insistance l'exigence éthique (cet effort rationnel qu'exigent l'acquisition et la pratique de la vertu civile, à savoir : la tempérance et la justice) comme fondement de toute éducation, de toute formation. Il y a ici une préséance de l'éthique sur tout : sur l'éducation, la formation et même la politique, à ceci de près ou de paradoxal, que cette exigence éthique ne se révèle à soi qu'à coup d'effort rationnel et de rupture, et appelle ainsi l'action éducative. Tel est son moment initial. C'est de là que le principe du « souci de soi » trouve dans son propre fonds « le souci des autres et du monde » lequel aide à accroître chez l'éduqué l'Idée de l'humanité comme finalité à toute réalisation humaine. Sans ce fondement, il est difficile de persuader l'éduqué et/ou le formé de la nécessité de tenir à distance l'aveuglement qui rend chacun, individuellement ou collectivement, incapable de voir dans ses choix, ses décisions et ses actions « le mal qui est toujours contemporain à chaque manquement à la justice » (Platon, 1987, p. 184). En plus de ce fondement ontologique, Platon propose une approche éducative voire pédagogique très féconde, notamment à partir de la métaphore de la médecine.

En effet, comme montré plus haut avec Foucault, la médecine, la vraie médecine, est non seulement un art de conjoncture, d'occasion, de conjecture, de dialogue et de persuasion, mais elle est aussi et avant tout un art qui prend en compte et prend en charge la vie entière du malade. Autrement dit, la vraie médecine ne travaille pas qu'à soigner la maladie, mais le régime entier du malade. Si on traduit cette approche dans le cadre des structures de formation ou d'éducation d'aujourd'hui, on pourrait dire que le primat accordé au développement des compétences avec ses finalités souvent fonctionnelles et performatives ne prend en compte que la maladie (déficit en termes de compétences pour s'insérer sur le marché professionnel), mais pas du régime entier du malade (le sujet lui-même dans sa globalité et par extension de la société).

Par exemple, pour que l'éducation et la formation prennent aujourd'hui en charge à la fois la maladie et le régime entier du malade, comme le ferait la vraie médecine, il nous semble important, qu'elles ne s'attardent pas que sur l'aspect de l'acquisition par le formé d'un portefeuille de compétences. L'éducation et la formation doivent donner à voir et à comprendre, grâce aux savoirs, « le sens de ce que nous ignorons, plus encore que de ce que nous connaissons ». Car l'opacité spécifique que recouvrent les savoirs appelle pour cette raison des médiations, en l'occurrence la médiation du maître.

À ce titre, cette opacité spécifique des savoirs comporte bien une dimension initiatique dont la réflexivité voire l'autoréflexivité à laquelle le maître convie l'élève en est la symbolique. Car c'est par ce biais que l'éducation et la formation font entrer ou plutôt ouvrent de l'intérieur le relief complet de notre propre subjectivité, et par extension sur celle de l'autre. Raison pour laquelle, dans un vrai processus d'éducation et de formation, « apprendre, c'est toujours se transformer, changer, s'ouvrir, être touché, remis en question, déplacé dans sa façon d'être et ses manières d'agir » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2016, p. 96). En effet, c'est ce qui ressort de l'approche platonicienne puisque pour lui l'éducation et la formation permettent au formé l'appropriation par lui-même (grâce plutôt à la médiation du maître) de ce qui lui est propre et qui le rend meilleur et progressant, la tempérance (ce souci de soi, la connaissance de nous-même qui nous ouvre à l'excellence), mais aussi l'acquisition de la vertu civile, c'est-à-dire ce qui fonde et fait le propre de la cité et notre rapport à elle, la justice. Dès lors, l'éduqué ou le formé accède à la connaissance globale, celle des conclusions qui découlent des principes et en même temps se dispose à la recherche de la vérité sur les principes eux-mêmes. Il en résulte la transformation de soi dans sa pratique et la recherche d'une cohérence dans ses actions. On le voit, la formation dans la perspective platonicienne résulte d'un côté, d'un diagnostic global partagé entre le maître et le sujet lui-même, sur lui-même et la manière de réaliser son projet ; et de l'autre côté, la conscience des efforts rationnels que cela implique pour l'atteindre, la lucidité qu'il acquiert tout au long de la formation pour prendre en compte les effets que son projet peut avoir sur lui, les autres (la société) et le monde.

Autrement dit, « c'est dans le caractère infini de l'effort de ceux qui cherchent que se fonde l'être-juste qui les inspire » (Moreau, 2011, p. 29). C'est dire le besoin, dans le contexte des crises qui est le nôtre, de penser l'éducation et la formation autrement qu'exclusivement orientées vers l'approche par compétences. La question du fondement tant qu'elle donne sens aux finalités poursuivies mérite d'être examinée aujourd'hui dans la perspective d'une réforme globale de l'éducation et de la formation. En ce sens, les présupposés énoncés par Platon parce qu'ils justifient dans toute idée d'éducation et de formation la nécessité d'un diagnostic global sur le sujet, la société et son projet méritent l'attention. Dans la mesure où ces présupposés portent l'orientation et le sens des actions dans une perspective de recherche, non pas de performance, mais d'excellence, Platon nous invite ici à l'exercice non seulement d'une éducation ou d'une formation qui nous rendrait toujours plus compétents, mais plus aptes à « exercer son humanité en poursuivant le juste » (Moreau, *ibid.* p. 32). Car, « de la même manière, dans une cité comme dans tout pouvoir et dans toute liberté d'action, l'absence d'excellence ne conduit-elle pas à mal agir ? » (Platon, 2000, p. 189). Nous aurons ainsi noté que le but de cet article, au regard de l'orientation et du choix argumentatif qu'il propose est, de tenter de restituer l'approche platonicienne du fondement de l'éducation et de la formation, et les finalités qu'elle vise ou poursuit, tout en essayant de montrer comment elle peut encore revitaliser aujourd'hui notre questionnement sur l'éducation et la formation d'adultes.

Conclusion

L'analyse de deux textes de Platon, *Alcibiade* et sa *Lettre VII* nous a permis, à la suite des travaux de Foucault, d'examiner à nouveau vrai, la question des présupposés, du fondement et de la finalité de l'éducation et de la formation. Une idée claire traverse ces deux textes : si le maître et l'élève réussissent à se constituer en communauté dialogique alors ils peuvent se mettre d'accord sur l'obligation d'être en quête de ce qu'ils ne savent pas ou de ce qu'ils espèrent savoir. S'enclenche ainsi le cheminement initiatique de l'éducation et de la formation puisque le savoir auquel l'élève veut accéder recouvre une part d'opacité spécifique qui nécessite une médiation ou un médiateur. Quoique l'on dise, une éducation, une formation, même dans un espace démocratique, a besoin des truchements exemplaires pour aider l'éduqué ou le formé à accéder à ce qui le transformera, et qui est, le plus souvent contenu dans le legs de nos devanciers, les œuvres de la culture. On comprend, et faut-il insister, sur le rôle de la médiation pour rendre accessible et compréhensible l'opacité spécifique que recouvrent les savoirs. Car, …

> Si c'est par les œuvres ou les communications écrites que le savoir du maître se diffuse et se fait reconnaître, c'est par la parole personnelle et informelle que sa portée initiatrice acquiert son complet relief. Il s'y communique autre chose que ce qui est dans les livres. Il y va toujours du savoir, mais d'un savoir intime et officieux que seule la parole est en mesure de dispenser. Où nous retrouvons par un autre canal la part symbolique de la transmission. Elle est liée à la présence humaine et au

mystérieux pouvoir qu'elle recèle, dont la parole est le vecteur privilégié (Blais, Gauchet et Ottavi, *Op. Cit.* p. 101).

Et nous voyons ici avec Platon que c'est à partir de cette communauté dialogale de recherche structurée autour d'une approche pédagogique se référant à la médecine pour son art de diagnostic, de dialogue et de persuasion que s'éclaire pour le maître et l'élève, l'instant décisif : le moment éducatif initial, ce qui le fonde, et les fins qu'il poursuit. Le résultat est ici tributaire de la volonté de l'éduqué à accepter ou pas l'orientation proposée par le maître qui, par devoir, ne manque pas de lui signaler avec ou sans détour les difficultés que ce cheminement implique. Cette approche pédagogique peut avoir des implications dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui. Car la faiblesse de notre éducation résulte en grande partie du fait d'avoir affaibli l'idée de transmission comme fondatrice à l'acte d'apprendre. De ce fait, elle a contribué et contribue encore à diluer cette opacité spécifique des savoirs dont on sait pourtant que même quand ils sont raisonnés, ils comportent toujours une dimension initiatique. C'est pour cette raison d'ailleurs que tout véritable processus d'éducation et de formation ne peut se passer des médiateurs ou des truchements. Face à ce constat, la proposition platonicienne telle qu'analysée ici ne manque pas de pertinence. Elle nous convie à la réflexion et à se demander aujourd'hui si l'éducation et la formation d'adultes orientées le plus souvent vers la dimension des compétences, notamment, professionnelles, ne gagneraient-elles pas à s'adjoindre une approche qui prenne en compte la dimension subjectivante des acteurs, la formation de leur *ethos* ? N'est-ce pas là, le fondement d'une formation qui se soucie d'une certaine épaisseur du sujet dans sa capacité et sa façon qu'il a ou aura à faire sienne l'exigence de rationalité dans ses délibérations et ainsi contribuer à donner un certain relief à ses actions. On comprend pourquoi Platon convie ici l'éduqué à ne pas relâcher « son effort avant d'avoir atteint le but ou d'avoir acquis la force qui lui permette de conduire lui-même ses pas sans son guide » (Platon, 1987, p. 192). Cette proposition platonicienne comme nous l'avons montré, est bien loin de l'orientation prise par la modernité en matière d'éducation et de formation. Son paradigme a conduit logiquement les institutions d'éducation et de formation au choix du développement des compétences avec pour horizon l'accroissement de la maîtrise de la fonctionnalité et de la performativité. Les conséquences de ce choix sont aujourd'hui tangibles, aussi bien sur le plan humain, sociétal qu'environnemental.

L'apport de la proposition platonicienne, nous semble-t-il, en dépit du contexte qui est le nôtre, a ceci de remarquable et de contemporain : c'est d'accorder dans le contenu de l'éducation et de la formation une place fondamentale à la dimension subjectivante (ce qu'on pourrait appeler l'*ethos* du sujet) des acteurs à partir de laquelle s'ouvre pour le sujet lui-même la dimension globale aussi bien de son être et de ce qui lui est propre que de la société, et ce, dans une perspective de quête inachevable (donc continue), non de performance, mais d'excellence (l'*aréte*) ou de perfectibilité. Dès lors, quiconque fait l'effort de comprendre la pertinence et la valeur fondamentale de l'éducation et de la formation, ne manquera pas de trouver dans la pensée de Platon une certaine actualité. Car, nous semble-t-il, elle revitalise encore l'idée qui est désormais bien connue de nous, comme l'affirme Leszek Kolakowski que la liberté qui permet de voir dans chacune des mesures que nous prenons, le résultat de nos choix « nous est accordé avec notre humanité, elle en est le fondement ; elle donne son caractère unique à notre existence » (Kolakowski, 2001, p. 91). Humanité dont Platon nous a déjà donné les clés d'accès au moyen d'une éducation et d'une formation tournée d'abord vers le soi, puis vers les autres et le monde. Et dans un contexte comme le nôtre où jamais, analyse Zygmunt Bauman, « la nécessité de faire des choix n'a été aussi profondément ressentie » (Bauman, 2013, p. 189) qu'on devrait d'autant plus que jamais comprendre l'urgence d'une éducation et d'une formation qui doivent reconnaître et faire la place qui doit être la sienne à la dimension subjectivante. Quand on sait désormais l'importance du choix dans nos sociétés, on ne peut s'empêcher de se rappeler avec Kierkegaard que « ce qui doit être choisi se trouve dans le rapport le plus profond avec celui qui choisit » (Kierkegaard, 1943, p. 469).

Bibliographie

Aristote. (2007). L'éthique à Nicomaque. Vrin.

Bauman, Z. (2013). La vie liquide. Fayard/Pluriel.

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D. (2016). Transmettre, apprendre. Pluriel.

Cassirer, E. (1932). La philosophie des Lumières. Fayard.

De Romilly, J. (1988). Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès. Éditions De Fallois.

Foucault, M. (2008). Le gouvernement de soi et des autres. Gallimard/Seuil.

Foucault, M. (2001). L'Herméneutique du sujet. Gallimard/Seuil.

Gadamer, H.-G. (1996). Vérité et Méthode. Seuil.

Gambou, A.R. L'approche de la formation de l'homme : le paradigme de l'*Aufklärung* à la lumière de celui des Grecs. *Penser l'éducation,* 47, 9-23.

Groethuysen, B. (1953). Anthropologie philosophie. Gallimard.

Husserl, E. (2019). La crise des sciences européenne et la phénoménologie transcendantale. Gallimard.

Jaeger, W. (1964). *Paideia.* La formation de l'homme grec. Gallimard.

Jorro, A. (2014). *Ethos* professionnel. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 109-112). De Boeck Supérieur.

Kant, E. (1981). Traité de pédagogie. Hachette.

Kierkegaard, S. (1943). Ou bien… Ou bien… Gallimard.

Kolakowski, L. (2001). Petite philosophie de la vie quotidienne. Éditions du Rocher.

Legros, R. (1990). L'idée d'humanité, Introduction à la phénoménologie. Grasset.

Lyotard, J.-F. (2010). La condition postmoderne. Les Éditions Minuit.

Moreau, D. (2011). Éducation et théorie morale. Vrin.

Patocka, J. (2017). Socrate, pensée antique et médiévale. Éditions Du Cerf.

Platon. (2000). Alcibiade. Garnier Flammarion.

Platon. (1987). Lettres. Garnier Flammarion.

Platon. (1920). Œuvres complètes, Tomes I. Hippias mineur, Alcibiade, Apologie de Socrate, Euthyphron, Criton. Belles Lettres.

Popper, K. (2011). À la recherche d'un monde meilleur. Belles Lettres.

Rosa, H. (2020), Rendre le monde indisponible. La Découverte.

Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (Dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (p. 233-236). De Boeck Supérieur.