

La théorie platonicienne de l'éducation
les rapports de l'opinion et du savoir
dans la constitution d'une *paideia* philosophique

par

Benoît Castelnérac

Thèse de doctorat effectuée en cotutelle

aux

Département de philosophie

Faculté des arts et des sciences

Université de Montréal

ET

Faculté de Philosophie

Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

La théorie platonicienne de l'éducation
les rapports de l'opinion et du savoir
dans la constitution d'une *paideia* philosophique

par

Benoît Castelnérac

Thèse de doctorat effectuée en cotutelle

au

Département de philosophie

Faculté des arts et des sciences

Université de Montréal

ET

Faculté de Philosophie

Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne

Thèse présentée à la faculté des études supérieures de Montréal
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en philosophie

et à

la faculté de philosophie de l'université Paris Panthéon-Sorbonne
en vue de l'obtention du grade de Docteur

Septembre, 2003

© Benoît Castelnérac, 2003

Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures
et
Université Paris I, Panthéon-Sorbonne
Faculté de philosophie

Cette thèse intitulée
Théorie platonicienne de l'éducation
les rapports de l'opinion et du savoir
dans la constitution d'une *paideía* philosophique

présentée et soutenue à l'Université Paris I, Panthéon-Sorbonne
a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Président rapporteur: _____

Directeur de recherche: _____

Codirecteur: _____

Directeur de recherche: _____

Codirecteur: _____

Membre du jury: _____

Examineur externe: _____

Représentant du doyen
de la FES: _____

Résumé

La théorie platonicienne de l'éducation aborde la question d'une *paideia* philosophique sous deux angles complémentaires. D'une part, elle organise les éléments pratiques d'une technique pédagogique; d'autre part, elle se présente comme une recherche de l'amélioration. En examinant les rôles et les effets de l'opinion et du savoir dans le déroulement chronologique de l'éducation, Platon élabore dans ses dialogues une réflexion théorique qui met en place un discours critique, épistémologique et heuristique.

Sa critique de l'éducation en usage à Athènes au V^e siècle av. J-C. examine la valeur de ses pratiques dans le but explicite d'en proscrire certaines formes que Platon estime inacceptables et d'en conserver d'autres qui lui paraissent profitables. L'éducation traditionnelle et la Sophistique seront reprises en partie dans le curriculum de l'éducation platonicienne. En témoigne l'utilisation pédagogique de la poésie, de la musique, de la persuasion et de la rhétorique dans l'éducation préconisée par la *République* et les *Lois*.

Pour comprendre les raisons qui motivent cette attitude ambivalente, il est nécessaire d'étudier l'apport déterminant de l'opinion dans la formation du caractère. Platon, qui reconnaît l'infériorité de celle-ci face au savoir, constate toutefois que le recours à l'opinion doit être envisagé dans les cas où le savoir s'avère inaccessible ou accessible à peu. La formation d'un caractère stable face aux peurs et aux désirs par la diffusion d'opinions droites et fermes se révèle par ailleurs un moyen d'assurer, par un climat psychologique favorable, l'éclosion du savoir dans l'âme. Enseigner consiste à mettre l'âme en présence des objets

théoriques adéquats. L'épistémologie platonicienne, pour laquelle la distinction entre l'opinion et le savoir est fondamentale, développe une dialectique assignant aux contenus de la connaissance (opinions, maximes, héritage des poètes, recherches sur la nature, enquêtes philosophiques) une relation de participation à des formes intelligibles qui se trouvent au fondement du discours vrai et de l'apprentissage.

La fonction heuristique des dialogues se laisse comprendre sous trois aspects essentiels à la philosophie platonicienne. Le dialogue met en scène une recherche de l'amélioration ou des moyens d'y mener. La réfutation discrimine entre les contenus de connaissance afin d'examiner la véritable valeur des opinions et des savoirs accessibles aux interlocuteurs. Platon, dans sa théorie de l'éducation, fait ainsi primer la recherche d'un objectif pédagogique ("devenir meilleur") sur les éléments pratiques et doctrinaux qui en constituent les limites.

Mots Clefs: philosophie en Grèce antique; Platon; éducation; *paideia*; *trophè*; *doxa*; *akrasia*; Socrate; *La République*; *Les Lois*.

Abstract

Plato's educational theory is at grasp with the problematic of a philosophical *paideia* under two complementary angles. On the one hand, it organises the practical elements of a pedagogical technique ; on the other hand, it is presented as a search for betterment. As he looks into the roles and effects of opinion and knowledge in the psychological process of education and growing old, Plato elaborates (in his dialogues) a theoretical reflection bringing forth a critical, epistemological and heuristic discourse.

Plato's commentary on Athens' fifth century's traditional education criticises the value of its practices in the explicit aim of condemning some of its forms that he considers unacceptable, and of adhering to some others, considered profitable. Parts of the Athenian traditional and Sophistic education are used in Plato's educational curriculum. The pedagogical uses of poetry, music, rhetoric and persuasion, as presented in the *Republic* and *The Laws*, attest for it.

In order to understand the reasons behind this ambivalent attitude, it is compulsory to study the determining function of opinion in the building of character. Plato acknowledges the superiority of knowledge, but finds that opinion must be used in cases where knowledge is either inaccessible or accessible only to a few. Through the diffusion of straight and strong opinions, the building of a constant character, steady when put under the pressure of desire and fear, represents a means to give to the soul conditions leading to the birth of science. To teach consists in giving to the soul the cognitive objects appropriate to the learning process. Platonician epistemology, for which the distinction between knowledge

and opinion is essential, develops a dialectic that assigns to the different *mathemata* (opinions, maxims, the Poets' inheritance, research on Nature, philosophical enquiries) a relation of participation to the intelligible forms on which both True discourse and learning are based.

The heuristic function of Plato's dialogs can be understood under three essential aspects of platonician philosophy. The dialog displays a search for betterment or for means leading to it. Refutation discriminates between *mathemata* in order to determine the true value of opinions and knowledge accessible to the *personae dramatis*. Thus, in his educational theory, Plato gives priority to the search towards a pedagogical objective ("to become better") over the practical and doctrinal elements which constitutes its limits.

Key words: Greek antique philosophy, Plato; education; *paideia*; *trophè*; *doxa*; *akrasia*; Socrates; *The Republic*; *The Laws*.

Table des matières

Résumés	IV
Table des matières	VIII
Remerciements.....	XII
Introduction	1

I) Définir l'éducation chez Platon

Introduction.....	17
I)1 Devenir meilleur	19
1.1 — Traduire <i>béltion gígnesthai</i>	19
1.2 — Récurrence et signification de l'expression.....	20
a) Dialogues de jeunesse	24
b) Dialogues de la maturité	30
c) Dialogues de vieillesse	39
1.3 — Le choix d'une bonne vie et devenir meilleur: origine ou finalité de la philosophie ?.....	43
I)2 <i>Paideía, trophé, máthesis</i>	50
2.1 — <i>Paideía</i> et <i>trophé</i> inclusions et exclusions	54
2.2 — <i>Paideía</i> et <i>máthesis</i>	62
a) Emplois non spécialisés	63
b) L'enseignement spécialisé	67
c) L'enseignement des sophistes	69
d) Enseigner et apprendre la vertu	70
e) L'enseignement et la science	71
f) La <i>paideía</i> et l'enseignement	74

TABLE DES MATIERES

2.3 — Emplois problématiques de <i>trophé</i> , <i>máthesis</i> et <i>paideía</i>	77
2.4 — “Devenir meilleur” et la <i>paideía</i>	89
a) Prot.318b3-4	92
b) Phaedo.107c5-d5	97
c) Leg.(VII)788c6-8	100
I)3 Conclusions lexicologiques et problèmes philosophiques	104
Annexe I: Devenir meilleur, formes et lieux.....	109

II) Adéquation de la *paideía* les âges dans la psychologie platonicienne

Introduction	110
II)1 Spécialisation de la <i>paideía</i>	111
1.1 — Caractère servile de la technique.....	111
1.2 — Production ou acquisition ?	117
1.3 — Habituation et adaptation.....	121
1.4 — Les modèles techniques de la <i>paideía</i>	130
a) Agriculture, culture et domestication	130
b) Médecine et gymnastique	137
c) Législation et tribunaux	148
II)2 Déterminisme et adéquation dans la <i>paideía</i> platonicienne	151
2.1 — Âge et vieillissement.....	157
2.2 — Les âges dans les dialogues de Platon.....	165
a) <i>Néos</i> dans les <i>Lois</i>	168
b) Les âges dans le <i>Lysis</i>	169
2.3 — Homosexualité et beauté.....	177
a) Phil.53d9-10	180
b) Symp.209c1-2	182
c) Phaedr.276e5-277a4	186
Annexe II: <i>Páis</i> , <i>meirákion</i> et <i>ané</i> r dans la peinture sur vase	190

III) Socrate, éducateur et modèle

Introduction	197
III)1 Présentation générale et confrontation des témoignages	204
1.1 — Xénophon	205
1.2 — Aristophane	208
1.4 — Platon.....	212
III)2 Ignorance et absence d'éducation	216
III)3 Réfutation.....	228
3.1 — La réfutation socratique	228
3.2 — L'utilisation platonicienne de la réfutation.....	235
III)4 Socrate : un modèle de vertu	245
a) Symp.216d1-221c1	248
b) Apo.28b3-32a3	252
III)5 Intellectualisme et réfutation.....	259
III)6 Le Socrate de Platon et l'intellectualisme	273
6.1 — Socrate et les connaissances scientifiques	277
6.2 — Métrétique, esthétique et calcul proportionnel	281
6.3 — Le Socrate de Platon, un modèle pour l'éducation platonicienne.....	286

IV) L'éducation d'un philosophe-roi

Introduction	293
IV)1 Le legs problématique des dialogues de jeunesse.....	298
1.1 — Que faire après la mort de Socrate?	300
a) Julia Annas	302
b) C.D.C. Reeve	305
c) La paideia platonicienne: engagée ou incohérente	308
1.2 — Explications platoniciennes sur la mort d'un philosophe	312
1.3 — Le philosophe-roi: une chimère et une réponse.....	322
IV)2 Le rôle de la persuasion dans l'éducation.....	339
2.1 — L'éducation publique dans la <i>République</i>	341
2.2 — Persuasion et vieillissement.....	351
a) Folle jeunesse	353
b) Diriger la jeunesse: cosmologie et art choral	357
c) La formation du goût par les désirs	364
IV)3 De l'éducation des gardiens à la formation d'un philosophe-roi.....	382

TABLE DES MATIERES

3.1 — La nécessaire évolution d'un citoyen philosophe	385
3.2 — L'utilité des mythes dans la formation des gardiens.....	389
a) Les vertus cardinales	390
b) Philosophes-rois ou rois-philosophes	395
3.3 — L'amour philosophique	407

V) Intellect, désirs et *akrâteia*

Introduction.....	413
V)1 Socrate contre l'opinion	415
1.1 — Formulation du problème.....	417
1.2 — L'avis d'Aristote.....	426
1.3 — Intempérance ou ignorance	431
V)2 L'âme tripartite et la peinture de caractères	440
2.1 — La psychologie: entre conflit et dialogue	442
2.2 — Le caractère.....	448
a) <i>Epithumía</i> , <i>thúmos</i> et <i>logistikón</i> dans la République	448
b) Tripartition de l'âme et <i>êthos</i>	455
V)3 Du savoir à l'erreur et retour.....	463
3.1 — Rhétorique et sensations.....	471
3.2 — Les étapes de la connaissance	474
Annexe III: Occurrences d' <i>êthos</i> dans la <i>République</i>	482
Conclusion	484
La théorie platonicienne de l'éducation: éléments et principes	484
Les dialogues: un modèle écrit.....	489
Index des noms	495
Index des notions	497
Index des citations	500
Bibliographie.....	515
Ouvrages de référence	515
Éditions consultées	516
Littérature secondaire	517
Monographies sur l'éducation	517
Articles	518
Monographies sur Platon	520
Articles	523
Histoire et philosophie en Grèce ancienne	528

Remerciements

De nombreux amis, collègues et, *last but not least*, professeurs, ont rendu possible l'achèvement de cette thèse. Je souhaite remercier ici Luc Brisson et Louis-André Dorion, dont l'excellente co-direction m'a aidé à tenir fermement la barre au cours de cette traversée. J'ai pu profiter des précieux conseils d'autres professeurs au cours des étapes préparatoires à la rédaction de cette thèse : Rémi Brague, Monique Dixsaut, Fabienne Pironet et Jean-François Pradeau. Ce travail ne serait pas le même sans les avis et commentaires de mes collègues, découverts lors de discussions impromptues. Quant aux membres de ma famille, ils m'ont entouré et encouragé avec une générosité qui n'a cessé de m'émouvoir. Enfin, que serais-je devenu sans tous mes amis ?

Le présent travail a bénéficié d'un soutien de la part du Fonds pour les Chercheurs et l'Aide à la Recherche (Québec), du département de philosophie de l'Université de Montréal et du Ministère de l'éducation nationale (France) sous la forme de bourses d'excellence.

Introduction

À l'origine de cette recherche se trouve la constatation qu'une des orientations les plus indiscutables de la pensée de Platon fait de lui un théoricien de l'éducation. L'interprétation des dialogues platoniciens que nous présentons ici entreprend d'exposer les principes philosophiques et pédagogiques suivant lesquels il est possible de voir dans les nombreux passages des dialogues portant sur la *paideía* les éléments d'une théorie platonicienne de l'éducation. Elle tente d'identifier quels sont les éléments fondamentaux de l'éducation platonicienne et d'en rendre explicite l'économie et la logique propre dans le cadre plus large du platonisme éthique et politique. Nous souhaitons aborder les œuvres de Platon dans cette perspective afin de montrer que la théorie platonicienne de l'éducation offre une assise théorique à partir de laquelle peuvent être élaborées des solutions à quelques-uns des nombreux questionnements éthiques et politiques formulés à la fois dans les dialogues et par les interprètes de Platon. Parce que la théorie platonicienne de l'éducation participe à la fois d'une recherche de la connaissance et d'une utilisation pédagogique de l'opinion, aborder le platonisme du point de vue de cette théorie pourrait se révéler particulièrement profitable pour déterminer les prémisses, les raisonnements et le fonctionnement pratique de l'éthique et de la politique platoniciennes.

Quelques remarques générales s'imposent afin d'esquisser les motifs pour lesquels il est permis de penser que les œuvres de Platon présentent un système d'éducation constitué d'un ensemble de principes essentiellement non contradictoires.

Cela ne veut pas dire qu'il faille négliger le caractère littéraire des œuvres de Platon pour en défendre une lecture dogmatique. Bien au contraire, les indications précisant la mise en scène des dialogues et servant à la description de leurs personnages sont en lien direct avec leur portée pédagogique. Il semble que Platon ait privilégié une forme dialoguée et dramaturgique parce qu'il souhaitait se prononcer sur l'éducation de son temps ; en faisant de chacun des dialogues une *sunousía*, une réunion dont le caractère pédagogique était manifeste dans la Grèce antique,¹ ces derniers acquièrent nécessairement une portée éducative.

On écrit régulièrement, à propos des dialogues de jeunesse, qu'ils se terminent en des apories où, à la fin de l'entretien, les personnages n'en savent pas plus sur la question débattue qu'au début. La conclusion de ces dialogues débouche sur d'autres questions et nous force à reconnaître, de concert avec Socrate, que le sujet n'a pas été traité de manière entièrement satisfaisante. Dans les dialogues de jeunesse, les personnages expriment régulièrement leur amour du savoir sous la forme d'un désir de s'instruire ou par leur mécontentement de n'avoir rien appris. Ce sentiment d'insatisfaction, exprimé par les personnages et par les lecteurs de ces dialogues, qu'il soit l'expression d'un désir ou d'une déception, met en évidence les caractères philosophique et pédagogique des dialogues de jeunesse. Ils remontent tous deux à un postulat commun : la recherche du savoir devrait être la manifestation et la cause d'une quelconque forme d'éducation.

¹ Le verbe (*suneînai*) et son substantif (*sunousía*) ne concernent pas exclusivement le domaine de l'éducation : chez Hérodote (VI,128) ils désignent des fréquentations habituelles ; chez Platon, ils signifient aussi la fréquentation de la divinité (Phaedo.83d), une réunion pour un banquet (Leg.(II)652a) ou une simple rencontre entre amis (Soph.232c, Tim.17a) ; chez Aristote, il s'agit de relations sexuelles (Pol.1269b27). On les retrouve toutefois souvent dans des contextes que l'on peut rapporter à la question de l'éducation, cf. chez Xénophon, Mem.(IV)8,7 ; Mem.(IV)2,40 ; chez Platon Gorg.512b2 ; Phaedr.239b ; Crat.403d ; Leg.(IX)854b-c, entre autres. Dans un article consacré en majeure partie au *Charmide*, J.B. Waugh (« *Questioning the Self: A Reaction to Carvalho, Press, and Schmid* ») aborde la forme littéraire des dialogues du point de vue de la *paideía* (p. 285) : « *The dramatic philosophical dialogue was an extension of the tradition of mousiké as paideia, and it constituted both a vehicle or philosophy and an occasion for philosophizing.* »

Quant aux dialogues de la maturité ou de la dernière époque de Platon, ils passent pour des essais d'exposition de ses doctrines philosophiques. Ces dialogues visent donc à transmettre un contenu de connaissance (comme tout texte philosophique), mais leur forme a ceci de particulier qu'elle est aussi le lieu d'exposition des nombreuses techniques servant soit à la diffusion d'un savoir, soit à la réfutation de l'erreur et de l'ignorance. Ces textes présentent une sorte de catalogue des manières d'exposer et de défendre une théorie. Sous cette forme souple qu'est le dialogue, Platon inclut des exposés de styles différents. Des récitations et des commentaires de discours ou de poèmes, des *apodeixeis* (démonstration en un discours long ou court), des réfutations ou jeux éristiques, etc. côtoient des descriptions d'états psychologiques variés (colère, amour, gêne, fierté, etc.) et de personnages littéraires ou de personnages historiques, auxquelles s'ajoutent des allusions à des figures étroitement associées à l'éducation de la jeunesse athénienne : Homère, Hésiode, Eschyle, Gorgias, Protagoras, Hippias. On aura toujours raison d'hésiter avant de désigner les motifs précis qui poussaient Platon à écrire ses dialogues ; nonobstant, la réunion de ces trois caractéristiques fait de chacun des dialogues de maturité et de vieillesse un lieu où un processus d'éducation est en cours.

L'éducation intervient ainsi au premier plan dans la mise en scène des dialogues. Des dialogues comme le *Lachès*, le *Protagoras* ou encore l'*Euthydème* ont pour question initiale l'éducation d'un ou de plusieurs personnages. D'autres, comme la *République* ou les *Lois*, développent une théorie de l'éducation ayant pour fonction de résoudre des problèmes politiques et éthiques. D'autres encore proposent l'apologie d'une méthode d'éducation (*Alcibiade I*, *Apologie*, *Phédon*, *Banquet*) ou critiquent des méthodes imparfaites aux yeux de Platon (*Hippias mineur*, *Ion*, *Euthydème*, *Ménexène*, *Phèdre*, *Sophiste*). Il serait fastidieux, mais surtout réducteur d'élaborer un classement général et exhaustif des œuvres de Platon selon qu'elles abordent l'éducation de l'une ou l'autre de ces trois manières, mais il suffit, pour en saisir la portée éducative, de les réunir sous une préoccupation qui les touche toutes de près ou de loin : le choix d'une vie bonne. Ainsi, que ce soit pour délibérer des choix moraux qu'ils doivent faire ou afin de composer des constitutions, pour critiquer les modèles d'éducation en cours ou afin de mener une analyse sur des questions pouvant justifier le choix d'un genre de vie, chaque dialogue de Platon acquiert une signification et une portée qui le relie de près ou de loin au problème général de l'amélioration de l'être humain. Des dialogues comme le *Parménide* ou le *Timée* ainsi que la partie centrale du *Sophiste*

(pour ne nommer que ceux-ci), qui ne se consacrent pas explicitement au choix d'une vie bonne, peuvent tout de même prendre part au projet d'éducation platonicien, car ils jettent ou justifient les fondements de l'ontologie, de la cosmologie et de la logique mises en œuvre dans les autres dialogues : ces développements propres aux préoccupations philosophiques de Platon soutiennent et précisent sa théorie de l'éducation.

Bien que, dans les dialogues socratiques, la position qu'adopte Platon par rapport à la question de l'éducation soit des plus ambiguës (Socrate répète à plusieurs reprises n'avoir aucune connaissance à transmettre et se défend d'être un éducateur), il semble toutefois que la recherche socratique soit un essai d'éducation qui critique et veut, sinon remplacer, améliorer les deux systèmes d'éducation en vigueur à Athènes, l'éducation classique – par l'apprentissage des textes d'Homère et d'autres poètes – et l'éducation sophistique. Un examen détaillé du contexte historique et des ressorts de l'ironie socratique démontre que ce paradoxe selon lequel Socrate n'a jamais été un éducateur n'est pas suffisant pour refuser à Socrate le titre de "philosophe de l'éducation". Si Socrate affirme ne pas être un éducateur c'est tout d'abord parce que, d'une part, il n'exerçait aucune des spécialités reconnues de l'éducation traditionnelle (c'est le rôle du grammatiste, du pédotribe, etc.) et que, d'autre part, les sophistes s'étaient arrogé cette fonction en soumettant la pratique de l'enseignement aux modalités d'un échange commercial sévèrement critiqué comme vénal et dangereux (*Protagoras* ou *Sophiste*); ensuite parce que Socrate, par l'ignorance qu'il confesse et la recherche philosophique qu'il professe, ne peut diffuser un quelconque savoir sans aller à l'encontre des principes qu'il défendra lors de sa comparution devant les jurys d'Athènes. Cette particularité du Socrate des œuvres de Platon ne change toutefois rien au fait que les dialogues platoniciens dans lesquels Socrate apparaît sont animés par des questions et des préoccupations touchant au domaine de l'éducation.

Une série d'expressions décrivant la tâche qu'accomplit un bon éducateur les résume : "devenir meilleur", "devenir bon", ou "être un homme beau et bon" (*kalòs kagathòs*) reviennent à plusieurs reprises comme nœud ou dénouement des questions philosophiques qui sont abordées dans les dialogues socratiques.² Platon était vraisemblablement conscient que ces expressions renvoyaient à l'éducation,

² Pour ne citer que ces quelques passages : Prot.318a; Lach.186a; Gorg.515e; Gorg.517b; Euthyph.2d; Apo.29d-e; Phaedo.107c8-d2.

comme le démontre un passage du *Protagoras*³ où il définit l'effet de l'éducation : « Protagoras, [que l'on devient meilleur en te fréquentant] n'a rien de surprenant, mais c'est vraisemblable, puisque toi-même, quoique tu sois âgé et savant ainsi que tu le dis, si on t'enseignait (*didáxeien*) quelque chose que tu ne sais pas, tu deviendrais meilleur. »⁴ Une interprétation qui respecterait les données du paradoxe de l'éducation socratique tout en démontrant que les répliques de Socrate ont une véritable portée éducative aurait pour résultat de réunir les écrits de Platon sous un même projet pédagogique et philosophique : la recherche d'un devenir meilleur.

Il est possible d'expliquer pourquoi Platon a consacré tant d'efforts à la critique et à la réforme de l'éducation de son époque en décrivant la nature de son implication politique. A l'instar de Socrate, Platon ne semble pas s'être directement impliqué dans la politique de sa cité. Deux faits historiques concordent pour suggérer que l'implication politique de Platon passait par la tentative de réformer la pédagogie de son époque. Le premier est la constitution de l'Académie. Un article de Matthias Baltes⁵ démontre d'une manière satisfaisante que l'Académie était un lieu d'apprentissage et de recherche dans tous les domaines de la connaissance encyclopédique. Le deuxième est le texte de la *Lettre VII*. Lorsque vint le temps pour Platon de jouer un rôle dans les affaires de Syracuse, son action politique, conformément à ses écrits, fut d'entreprendre l'enseignement philosophique de Denys II. En effet, Platon explique qu'il se consacra à l'éducation de Denys, car il semblait aux yeux de Dion que ce dernier avait les dispositions naturelles pour suivre un enseignement philosophique.⁶ Ainsi, bien que Platon manifeste un intérêt certain pour la politique, cet intérêt s'articule très étroitement avec son projet d'enseignement de la philosophie. C'est d'un seul souffle qu'il les lie ensemble dans ce passage de la *Lettre VII* (Epist.(VII)325d6-326b4) :

Pour ma part, bien que je fusse, en premier lieu, plein d'entrain en vue de prendre part aux affaires politiques, en les observant et en voyant que partout elles étaient menées n'importe comment, je finis par être bouleversé [...] et par penser de toutes les cités de mon époque qu'elles étaient toutes régies par de mauvaises constitutions [...] et force me fut de dire, en faisant l'éloge de la droite philosophie, que, grâce à elle, on constate quelle est la justice tant dans le domaine des affaires publiques que dans celui des particuliers. Donc : les

³ Prot.318b1-4.

⁴ Sauf indication contraire, nous avons nous-même traduit les textes cités.

⁵ « *Plato's school, the Academy* », in *Hermathena* 155, University of Dublin, 1993, p. 5-26.

⁶ Epist.(VII)327e-328a.

maux ne quitteront pas les générations humaines avant qu'une génération de philosophes droits et vrais ne prenne la direction des affaires politiques ou que la génération de ceux qui règnent sur les cités ne s'adonne véritablement à la philosophie grâce à une quelconque intervention divine.

Il apparaît irréaliste par conséquent de dissocier tant la fondation de l'Académie que les tentatives d'éducation de Denys II par Platon de ses projets politiques où la bonne constitution des cités doit réserver la première place à l'éducation des philosophes.⁷ Platon, qui voulait réformer les mœurs politiques de son époque par l'éducation, s'est consacré à la composition de dialogues où il souhaitait présenter une critique de l'éducation de son époque, les possibilités de la réformer et les meilleurs moyens d'éduquer une génération de philosophes. La trivialité d'un tel projet et le côté utopique des solutions adoptées ne semblent ni l'un ni l'autre avoir échappé à Platon lorsqu'il met dans la bouche de Socrate ces paroles que nous voulons voir comme un programme que se serait donné Platon au début de sa carrière d'auteur (Rsp.(IV)423d8-e4) :

Mon bon Adimante [...], ce que nous prescrivons [aux gardiens], d'aucuns pourraient le considérer non pas multiple et de grande importance, mais plutôt de pauvres petites mesures (*phaûla*); si [les gardiens] veillent à conserver, selon ce que l'on dit, une chose très importante, alors, au lieu d'être très importante elle sera suffisante (*hikanón*).

Quelle est cette chose, demanda-t-il ?

L'éducation (*paideía*), répondis-je, et la manière d'élever les enfants (*trophén*).

Ainsi, à moins de mettre en doute le sérieux de cette phrase sur laquelle repose la justification des livres centraux de la *République*, il faut en conclure que Platon voyait en l'éducation une solution efficace afin de réformer les mœurs de son époque. Il envisageait sans doute son travail d'auteur comme le meilleur moyen de diffuser les solutions les mieux adaptées pour modifier les manières contemporaines d'éduquer et les remplacer par celles qui lui semblaient plus valables tant pour la politique que pour la direction des affaires privées.

En raison même de la clarté de ce projet, la théorie platonicienne de l'éducation semble être une question qui ne se distingue à prime abord ni par son originalité ni par une problématique qu'elle posséderait en propre. Beaucoup s'en faut qu'elle soit une énigme; la présentation que Platon donne de ses idées sur la

⁷ Comparez, sur ce point, Epist.(VII)326a7-b2 et Rsp.(VI)501e3.

pratique de l'éducation dans la *République* et les *Lois* paraît suffisamment explicite pour que l'on puisse aborder ses théories sans avoir le sentiment que Platon parle à mots couverts. D'autre part, il est difficile d'apercevoir d'emblée le ou les problèmes particuliers que pose la question de l'éducation platonicienne. Elle souffre en effet de sa trop grande étendue qui rend malaisé d'en appréhender l'ensemble des présupposés et des conséquences pour la philosophie platonicienne. Se donner pour tâche de comprendre la théorie platonicienne de l'éducation serait ainsi une entreprise aussi vague et illimitée que de vouloir en décrire la philosophie au sens large. Si on part du principe exégétique que les dialogues platoniciens contiennent l'ensemble de sa philosophie, un tel projet reviendrait essentiellement à les recopier textuellement. La même chose est vraie de la question de l'éducation. Comment réunir dans un commentaire tout ce que Platon a voulu dire sur ce sujet sans penser que le plus rapide et aussi le plus simple serait de recopier simplement les passages traitant de l'éducation ? Entreprendre d'écrire un livre sur une œuvre aussi complète que les dialogues platoniciens ou le *Don Quichotte* demande que l'auteur reconnaisse, a priori, que son essai ne pourra prendre en compte ni même reproduire l'ensemble des sens possibles présents dans le livre de départ. En suivant ce raisonnement jusqu'à ses conséquences les plus absurdes, on dira avec Borgès que le moyen de reproduire une œuvre d'une manière plus vraie que nature consisterait à la réécrire sans pourtant la recopier.⁸

Pour présenter adéquatement un ou plusieurs aspects d'une œuvre, il faut, sur une question comme celle de l'éducation chez Platon, se prononcer sur l'ensemble de cette œuvre. L'interprète qui souhaite décrire et comprendre ce qu'est l'éducation platonicienne se trouve par conséquent devant une situation paradoxale. Son objet d'étude est évident et flou, de prime abord non problématique et pourtant en lui-même déroutant. Cette situation tient à ce que Platon envisage l'éducation sous deux aspects à la fois. Tant objet d'une préoccupation claire et définie dans les passages consacrés aux détails de son organisation que sujet englobant l'ensemble des dialogues dont la recherche se consacre aux moyens de s'améliorer, la *paideía* consiste alternativement en une technique et en un idéal exprimé sous la forme

⁸ Borgès, *Pierre Ménard, auteur du "Quichotte"* (p. 81) : « Il ne voulait pas composer un autre Quichotte – ce qui est facile – mais le *Quichotte*. Inutile d'ajouter qu'il n'envisagea jamais une transcription mécanique de l'original ; il ne se proposait pas de le copier. Son admirable ambition était de reproduire quelques pages qui coïncideraient – mot à mot et ligne à ligne – avec celles de Miguel de Cervantès. » (cité dans l'édition *Folio bilingue*, traduction de R. Caillois, N. Ibarra et P. Verdevoye, Paris, Gallimard, 1994).

usuelle et synthétique d'un "devenir meilleur". Comme le font l'envie, la vengeance ou le destin dans la tragédie, la recherche de l'amélioration anime les échanges philosophiques mis en scène dans les dialogues platoniciens. La réussite ou l'échec de l'éducation sert par ailleurs de pierre de touche aux personnages des dialogues pour évaluer la valeur des solutions qu'ils défendent. On peut alors mettre en doute qu'une étude des prescriptions techniques exposées dans la *République* et les *Lois* suffise à couvrir tous les aspects de la théorie platonicienne de l'éducation.

Une constatation s'impose d'elle-même au moment d'entreprendre notre recherche : le nom "*paideía*" recèle plusieurs sens qu'il faut identifier afin de comprendre les principaux éléments de la pensée de Platon. Révéler l'organisation et le fonctionnement de la théorie platonicienne de l'éducation exige une attention constante aux sens précis des mots qui servent à formuler problèmes et solutions pédagogiques. Il faut par conséquent que l'on puisse distinguer les différentes manières qu'ont les dialogues d'aborder la question de l'éducation. La lecture des dialogues rend sensible la distance qui sépare les moyens pédagogiques de la "*paideía*" et l'excellence, le bonheur, en un mot : la *kalokagathía*, qui en est par ailleurs l'objectif. De plus, les différents niveaux selon lesquels Platon aborde la question de la *paideía* (technique, éthique, politique, psychologique, philosophique, etc.) sont sujets eux-mêmes à des distinctions internes. Comprendre, comme nous souhaitons le faire, l'ensemble du problème à partir du texte où il s'inscrit afin d'en interpréter correctement le sens demande que l'on entreprenne une étude des sens possibles de "*paideía*" et des autres termes ou expressions qui servent à en préciser la signification par opposition ou synonymie. Il sera ainsi possible de combler un vide dans les commentaires portant sur l'éducation chez Platon.

La bibliographie portant sur notre question peut en effet être présentée selon que les travaux d'interprétation entendent la *paideía* dans son sens technique ou dans son sens plus général. Très rares sont ceux qui, comme W. Jaeger, ont tenté de montrer comment la question de la *paideía* relevait d'une problématique beaucoup plus large, qu'il décrit dans les termes d'une recherche d'un idéal culturel.⁹ Il en vint cependant à réduire le sens pratique de *paideía* pour l'identifier à une compréhension éthique et théologique de la vertu grecque; nous tenterons de

⁹ W. Jaeger, *Paideía: Die Formung der griechischen Menschen* (Zweiter Band & Dritter Band), Berlin, 1944 & 1947. Nous citons cet ouvrage dans la traduction anglaise de G. Highet: *Paideia, The Ideals of Greek Culture* (tome II & Tome III) [1943 & 1944], Oxford, Oxford University Press, 1986.

montrer en quoi cette lecture fragmente le discours platonicien sur l'éducation en autant de tentatives infructueuses pour articuler une *paideía* philosophique à la vie politique. Selon nous, c'est en prenant le problème non pas dialogue après dialogue, mais dans l'ensemble des dialogues en réunissant les passages par thèmes transversaux selon des problématiques propres au platonisme que l'on peut comprendre la cohérence du projet pédagogique platonicien avec ses autres théories philosophiques. Mis à part cet ouvrage, force est de constater que très peu de monographies portent sur la théorie platonicienne de l'éducation.

Depuis l'interprétation de Jaeger, aucun travail de fond sur cette question n'a été publié, mis à part celui de R.C. Lodge¹⁰ et de Fritz-Peter Hager¹¹ qui tentent de couvrir l'ensemble de la question. Hormis deux chapitres portant sur l'adéquation de la pensée pédagogique platonicienne avec le développement psychologique de l'humain,¹² il traite le sujet de manière descriptive : trop occupé à

¹⁰ R.C. Lodge, *Plato's Theory of Education* [1947], 2000. Dans sa définition de l'éducation, Lodge précise d'emblée le caractère technique de l'éducation chez Platon. Sa démarche identifie l'éducation aux techniques humaines qui assuraient aux Grecs la production d'une culture qui s'opposait ou se surajoutait à la nature. Selon lui, l'éducation, dans son sens technique, ne représente pas la nature, mais une amélioration humaine de la nature (p. 11). Cette idée sera présentée encore une fois à la fin de son ouvrage lorsqu'il compare la tâche de l'éducateur à celle de l'artiste aux prises avec le chaos (p. 154). Cette interprétation de la théorie platonicienne de l'éducation est juste, mais partielle, car c'est en vertu d'un ordre naturel que Platon organise sa théorie de l'éducation. Il en relève les modèles théoriques et pratiques dans une nature idéalisée ou descriptive et fonde sa connaissance de l'éducation sur une étude des caractères, des dispositions biologiques et psychologiques propres à l'humain. Le problème est donc plus compliqué qu'il n'y paraît sous la plume de Lodge. L'aspect démiurgique de l'éducation platonicienne trouve une contrepartie dans la réflexion philosophique qui identifie et assigne une valeur aux éléments de la pédagogie ; saisir le sens de la théorie platonicienne de l'éducation demande de ne pas les séparer, mais plutôt de les réunir. Le champ couvert par la problématique de la théorie platonicienne de l'éducation doit donc dépasser les passages où Platon traite explicitement de *paideía* en termes techniques.

¹¹ *Plato paedagogus. Aufsätze zur Geschichte und Aktualität des padagogischen Plato*, 1981. Cette étude aborde la question de l'éducation chez Platon sous l'angle de la pédagogie comme science autonome (p. 13) : « *Zwar gibt es Dokumente für Spuren einer bestimmten Konzeption von Wesen und Aufgaben der Erziehung seit der Zeit, in der die homerischen Werke entstanden sind, aber es ist doch eigentlich erst seit Platon, vorbereitet durch die Aufklärung der Sophisten und Sokrates, ein zusammenhängendes Ganzes einer umfassenden theoretischen Bewältigung des Phänomens der Paideia, der Erziehung und Bildung, fassbar.* » Elle porte essentiellement sur la conception platonicienne de l'enfant : remarques générales sur ce sujet, qui passe outre la notion de modèle et une étude de l'*ánoia* chez l'enfant.

¹² Chapitre IX : « *The pupils and learning* », p. 184-210 et chapitre X : « *Mind* », p. 211-33.

défendre le caractère progressiste et moderne des théories platoniciennes, Lodge limite son travail à un catalogue de citations rapidement commentées et extraites des dialogues sans vraiment tenir compte de leur contexte et de la problématique qu'ils expriment.

Pour le reste des travaux, la question de l'éducation chez Platon est envisagée soit en se concentrant sur un dialogue,¹³ soit en se consacrant à l'analyse de l'éducation dans son rapport avec un autre thème de recherche,¹⁴ et elle se réduit

¹³ On compte ces quelques monographies : R.L. Nettleship (*Plato's Theory of Education in the Republic*, London, Oxford University Press, 1961) sur la *République* ; A.-J. Festugière (*Les Trois protreptiques de Platon*, 1973) sur l'*Euthydème* et l'*Épinomis* ; H. Teloh (*Socratic Education in Plato's Early Dialogues*, 1986) sur les dialogues de jeunesse ; L.G. Richter sur le livre VII de la *République* (*Propädeutik der Philosophie*, 1991) ; R. Mugerauer (*Sokratische Pädagogik: ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges*, 1992) sur le *Protagoras*. Une série de passages ont été traités dans les articles suivants : Th. Ballauff (« *Der Sinn der paideia. Eine Studie zu Platons "Hohlengleichnis"* » [1952], 1976) sur l'allégorie de la caverne ; H.D. Rankin (« *Toys and education in Plato's Laws* », 1958) sur Leg.(I)643b4-d4 ; N. Hinske (« *Zur Interpretation des platonischen Dialogs Laches* », 1972) sur le *Lachès* ; M. Hartman (« *Plato's Philosophy of Education in the Meno* », 1976) sur le *Ménon* ; N. Voliotis (« *Isocrates and Plato. An effort to interpret Phaedr.278e-279b* », 1977) sur ce passage du *Phèdre* ; S. Mori (« *An aspect of nomothesia as paideia, Returning to the Socratic paradox* », 1980) à propos de Leg.(IX)859c-864a ; F.L. Lisi (« *Nómos, paideia y lógos filosófico. Una lectura del libro primero de las Leyes* », 1987) sur la réflexion politique dans le premier livres des *Lois* ; S. Klein (« *Plato on the Relation between Character, Education and Rationality* », 1989) sur la *République* ; M. Tulli (« *Età di Crono e ricerca sulla natura nel Politico di Platone* », 1990) sur Pol.268d-274e et le participe *tróphimoi* ; R.G. Tanner (« *Plato's Phaedrus. An educational manifesto?* », 1992) sur le *Phèdre* et la rhétorique ; J.W. Lidz (« *Reflections on and in Plato's Cave* », 1993-1994) sur l'allégorie de la caverne ; N. Delhey (« *Periagogé tês holês psukhês, Bemerkungen zur Bildungstheorie in Platons Politeia* », 1994) *idem* ; M.A. Lizano-Ordovás (« *'Eikasia' und 'Pistis' in Platons Höhlengleichnis* », 1995) *idem* ; A. Castel-Bouchouchi (« *Comment peut-on être philosophe? La notion platonicienne de paideia et son évolution de la République aux Lois* », 1996) sur l'éducation dans les *Lois* ; D. Scott (« *Platonic Pessimism and Moral Education* », 1999) sur l'éducation à la vertu dans la *République* ; J. Laurent, « *L'éducation et l'enfance dans les Lois* » sur la psychologie de l'enfant selon les *Lois* ; J.J. Cleary (« *Paideia in Plato's Laws* », 2003) expose le curriculum des *Lois*.

¹⁴ Quelques thèmes ont fait l'objet de monographies : le conflit entre désir et pitié dans l'ouvrage de M.D. Despland (*The Education of Desire, Platon and the Philosophy of Religion*, 1985) ; J. Vrettos (*Lehrer-Schuler-Interaktion bei Platon*, 1985) aborde la question de l'éducation à partir du problème de la motivation (*éros*) ; S. Scolnicov (*Plato's Metaphysic of Education*, 1988) l'examine sous les aspects de l'ontologie platonicienne ; W. Maslankowski (*Berufsbildung bei Platon. Versuch einer philosophischen Grundlegung* [1991]) relève et commente les passages traitant de l'apprentissage d'un métier dans les dialogues de Platon ; M.J. Lutz (*Socrate's Education to Virtue, Learning the Love of the Noble*, 1997). L'article d'E. Koller (« *Musse und*

dans la majorité des autres cas à une description à grands traits du curriculum de l'éducation selon les dialogues de Platon.¹⁵ Ces travaux, bien qu'utiles quand il s'agit d'étudier certains aspects historiques ou philosophiques de la question, ne se consacrent pas à exposer ce qui nous semble être le cœur du problème. En effet, la *paideía* est en elle-même problématique, car les théories qui la soutiennent et son intervention pratique recouvrent un principe fondamental du platonisme, qui demande que l'on distingue l'opinion du savoir.

Cette distinction entre opinion et savoir pourrait aussi nous permettre de regrouper les dialogues platoniciens sous une seule et même problématique.¹⁶ Si l'on envisage la question de l'éducation en gardant cette distinction présente à l'esprit, on constatera que de nombreux travaux qui ne s'occupent pas expressément de notre question présentent des théories et des analyses qui touchent directement la théorie platonicienne de l'éducation. Cela explique pourquoi notre réflexion se penche attentivement sur les travaux de Gregory Vlastos, de Julia Annas ou de C.D.C. Reeve. Chacun de ces interprètes, en menant son travail d'interprétation et

musische paideía », 1956) analyse le rôle de la musique dans la *République* et les *Lois*; E. des Places (« L'éducation des tendances chez Platon et Aristote », 1958) traite de la formation du caractère; A. Michaelides-Nouaros (« *Gifted youth and Plato* », 1974) décrit le rôle de la nature dans l'éducation de la *République*; Ch. Gill (« *Plato and the Education of Character* », 1985) centre son étude sur la *République*; H.J. Padrón (« *En torno a una paideía musical en Platón* », 1989) relève le lien entre la musique et la nature de l'âme; K. Ioannidès (« *Le rationnel dans la musique platonicienne* », 1989-1990) démontre le rôle que joue la musique comme intermédiaire entre l'opinion et la science; Mueller I. (« *Mathematics and Education: Some Notes on the Platonic program* », 1991) décrit le rôle que joue l'étude des mathématiques dans le curriculum de l'éducation platonicienne, en portant une attention particulière aux problèmes mathématiques du *Théétète* et de l'*Épinomis* (p. 96-104); S. Buscaroli (« *Retorica ed erotica* », 1992) souligne la relation étroite entre *paideía* et désir dans le *Phèdre*; ; S. Scolnicov (« *Freedom and education in Plato's Timaeus* », 1997) met en lumière les rapports du déterminisme et de l'éducation à partir de la cosmologie du *Timée*.

¹⁵ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* [1948], 1981; J. Moreau, « Platon et l'éducation », 1956; R.S. Brumbaugh, « *Plato's Philosophy of Education, The Meno's Experiment and the Republic's Curriculum* », 1970; du même, « *Republic VII: The Ideal Curriculum and Education* », 1989; N.D. Smith, « *Images, Education and Paradox in Plato's Republic* », 1999. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

¹⁶ Nous pensons ici à l'ouvrage d'Y. Lafrance, *La théorie platonicienne de la doxa*, 1981. Y. Lafrance tente d'y décrire « le statut épistémologique de la *doxa* » (notamment aux pp. 245-9) en se confrontant aux apories découlant de l'alternative *Meinung/Vorstellung* héritée de l'exégèse allemande. Nous tenterons de montrer comment les représentations esthétiques composant la *Vorstellung* influent directement sur la pensée (*Meinung*) et sont à l'origine des énoncés de l'opinion.

de critique des œuvres de Platon, a mis en lumière des problématiques fondamentales pour la théorie platonicienne de l'éducation.

Vlastos, en trouvant deux Socrate chez Platon, celui des écrits de jeunesse et celui des dialogues postérieurs, avance des raisons qui mettent en doute que les dialogues platoniciens exposent une théorie uniforme sur l'éducation.¹⁷ L'avis de Platon sur la réfutation aurait subi revirement complet dans les dialogues: elle aurait tout d'abord été défendue par un Platon très socratique pour ensuite être délaissée par un Platon critique du Socrate historique. Une telle hypothèse doit être examinée attentivement afin d'expliquer en quoi les dialogues de la jeunesse de Platon suivent les principes pédagogiques et philosophiques que l'on retrouve dans les autres dialogues.¹⁸

Pour leur part, les travaux de Julia Annas et de C.D.C. Reeve¹⁹ soulèvent un nombre important de critiques à l'endroit de la philosophie élaborée dans la *République*. Deux d'entre elles nous paraissent cerner le problème de l'éducation du philosophe-roi. Le rôle du mensonge dans l'éducation élémentaire semble contredire en tout ou en partie un naturel philosophe animé par un amour inconditionnel pour la vérité. Par conséquent, traiter de la théorie platonicienne de l'éducation telle qu'on la trouve dans la *République* rend nécessaire de se prononcer sur le statut complexe du mensonge, de la poésie et de la musique dans l'œuvre de

¹⁷ Voir surtout *Socrate, ironie et philosophie morale* et l'article intitulé « *The Socratic elenchus: method is all* ».

¹⁸ Cela fera l'objet de notre troisième chapitre consacré à la figure de Socrate dans les dialogues platoniciens. La division des œuvres de Platon en trois périodes suit ici, selon la lecture qu'en fait G. Vlastos et de préférence à une étude fondée uniquement sur des critères lexicologiques, une opposition dans les œuvres de Platon entre certains des dialogues de jeunesse et les autres, dits systématiques. Nous reconnaissons que la classification chronologique de Vlastos se bute à des problèmes stylométriques de taille (voir, entre autres, Ch.H. Kahn, *Plato and the Socratic Dialogue*, p. 36 sq.), il lui revient nonobstant d'avoir identifié et systématisé une ligne d'opposition entre le Socrate des dialogues de jeunesse et celui des œuvres ultérieures qui concerne directement la question de l'éducation. Voilà pourquoi nous adoptons la classification de Vlastos au sein de notre problématique (cf. *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 71-2 et la note 8 ad loc.) au lieu de celle récemment retenue par Kahn (*op. cit.*, p. 47-8). En effet, il ne sera pas proprement question de chronologie; celle de Vlastos ne présente un intérêt pour notre analyse qu'en vertu des problèmes d'interprétation qu'elle soulève. Afin de répondre à Vlastos, il fallait utiliser ses propres éléments d'analyse qui ne sont sans doute pas exempt de défauts d'un point de vue chronologique, mais qui posent de réels problèmes d'exégèse.

¹⁹ J. Annas, *An Introduction to Plato's Republic*; C.D.C. Reeve, *Philosophers-Kings, the Argument of Plato's Republic*.

Platon. Un rappel de l'analyse de J. Annas sera l'occasion de formuler ce problème selon les termes d'une critique qui ne cache pas son désaccord avec les principes philosophiques et pédagogiques de la *République*. La nature composite du rôle politique que doit assumer le philosophe-roi constitue d'autre part le problème fondamental de l'éducation platonicienne. En commentant le principe de spécialisation exposé par Socrate dans la *République*, C.D.C. Reeve présente le philosophe-roi sous deux aspects contradictoires : un homme politique et un dialecticien. Selon Reeve, cela représente une entorse au principe de spécialisation suivant lequel chaque citoyen s'occupe d'une seule et unique tâche. Une telle critique souligne la principale difficulté que doit surmonter l'éducation platonicienne. Comment s'assurer que la philosophie ait droit de cité ? Ou, en d'autres mots, comment réunir sous une seule théorie de l'éducation la formation éthique et politique des citoyens ainsi que l'enseignement de la philosophie ?²⁰

Le cinquième et dernier chapitre de ce travail portera sur la question de l'*akrâteia* chez Platon. Il est question de déterminer si Platon croyait que l'on puisse commettre le mal en connaissance de cause. Si cela s'avérait possible sans contredire les principes fondamentaux de la logique et de la psychologie platoniciennes, il faudrait reconnaître que le savoir est impuissant face aux désirs. On peut estimer les fâcheuses conséquences de l'*akrâteia* pour une théorie de l'éducation souhaitant montrer que cultiver l'amour du savoir est un moyen sûr de mener une vie qui mérite d'être vécue, que la formation du caractère est susceptible de diriger les hommes et leurs cités vers une vie plus heureuse. Résoudre cette question demande de porter attention aux propos que Platon tient sur la nature de la science et de l'opinion. Il nous semble possible, en exposant en détail les éléments de la psychologie platonicienne, de montrer comment les cas qui paraissent démontrer la possibilité de l'intempérance relèvent en vérité d'une confusion entre opinion et savoir. De cette confusion naît l'ignorance, que Socrate comprend en ces termes : on croit savoir ce qu'en vérité on ignore. La théorie platonicienne de l'éducation s'organise autour de cette constatation. L'erreur morale n'est donc pas imputable à une quelconque impuissance du savoir, mais à la nature changeante des rapports que l'homme entretient avec les objets et les sensations qu'il perçoit et connaît.

²⁰ Notre chapitre sur l'éducation du philosophe-roi apportera des éléments de réponse à cette importante problématique.

Ces trois chapitres exploitent tous sous une forme ou une autre notre analyse de la notion de *paideía* dans les dialogues platoniciens. Les rapports qu'entretient la *paideía* avec les différentes formes de la connaissance dépend en effet de la nature de la *paideía* et des différentes formes qu'elle prend (*trophé*, *máthesis*, recherche de l'amélioration, etc.). S'interroger sur la figure de Socrate, sur le rôle de la poésie dans la cité ou comprendre le problème de l'*akráteia* demande que l'on se penche tout d'abord sur la définition que reçoit la *paideía* chez Platon, car elle réunit sous une seule technique la formation de l'opinion et la recherche du savoir. Il sera possible de se prononcer sur le rôle de la connaissance dans la formation à la vertu seulement lorsque l'on aura identifié les capacités et les limites des différentes formes d'éducation. C'est ce que nous avons entrepris de faire dans les deux premiers chapitres qui suivent cette introduction.

Le premier, "définir l'éducation", se consacre à l'étude des différentes formes que peut prendre la *paideía*. On verra que Platon fait subir à cette notion un élargissement considérable en faisant de l'éducation la tâche de toute une vie. Il faut alors envisager l'éducation non plus comme l'activité à laquelle se consacrent une nourrice, un éducateur et son élève, ou Socrate et ses amis, mais comme une préoccupation susceptible d'en réunir toutes les formes. Nous croyons pouvoir démontrer que cette préoccupation réside dans la recherche d'un devenir meilleur. Pour Platon, le souci de s'améliorer donne à la *paideía* son objectif et constitue la principale motivation poussant les hommes à s'éduquer. Notre description de la *paideía* platonicienne ne serait toutefois pas complète sans une présentation de la technique pédagogique. Le deuxième chapitre recherche quels sont les éléments constitutifs d'une définition technique de la *paideía*; c'est-à-dire: l'adéquation de la *paideía* selon le statut des âges dans la psychologie platonicienne. Les notions d'adaptation et d'adéquation sont fondamentales pour comprendre la nature et la portée de l'éducation dans les dialogues. La *paideía* platonicienne se révélera ainsi particulièrement attentive au vieillissement et aux changements psychologiques qui s'opèrent au cours de l'éducation. Plusieurs principes fondamentaux de la théorie platonicienne de l'éducation découlent en droite ligne des modes d'intervention de la technique pédagogique. Ils impriment leur marque sur l'ensemble des passages qui traitent de l'éducation.

Dans cette tentative d'exposer les objectifs philosophiques et les moyens pratiques de l'éducation platonicienne, nous avons abordé les dialogues platoniciens comme un tout témoignant de la pensée de leur auteur, sans voir dans les propos que Platon prête aux personnages qui entourent ses "porte-parole" des idées qu'il devrait a priori critiquer et rejeter. Le dialogue écrit offre sans doute selon lui la meilleure image d'un discours vivant : c'est en raison même de la supériorité du discours vivant sur l'écrit qu'il adopte la forme dialoguée, car, parmi tous ses genres, elle est ce qui lui ressemble le plus. Si l'on adopte ce point de vue, il faut remarquer d'emblée, que tous les interlocuteurs participent à la composition de cet écrit imitant le discours vivant ; ils prennent tous part, à différents niveaux, à la recherche de la vérité ; leur point de vue ne peut être écarté sans plus d'attention sous prétexte qu'ils ne sont pas "les porte-parole de Platon" (seuls Socrate, Timée, l'Étranger d'Élée et l'Athénien des *Lois* auraient droit à ce titre).

L'importante critique formulée par Calliclès qui s'en prend au genre de vie consacré à la philosophie ainsi que le rôle du relativisme protagoréen dans la constitution d'une pédagogie adaptée à la psychologie doivent être pris en compte dans l'interprétation du discours platonicien sur l'éducation. Voilà deux exemples concrets expliquant pourquoi, selon nous, "tout le monde parle pour Platon" dans les dialogues.²¹ Cette manière de concevoir le dialogue platonicien pourrait mener à faire du platonisme un scepticisme radical ou la formulation exotérique de doctrines non-écrites ; pour échapper à ces deux interprétations aporétiques, nous avons adopté une méthode d'exégèse qu'Erik Ostenfeld formule en ces termes : « *we have to look for recurring patterns of thought that we can be fairly sure have Plato's sympathy.* »²² La recherche de l'amélioration, l'importance de la *trophé*, le rôle prépondérant de la psychologie dans la pédagogie et celui de l'opinion dans la formation du caractère sont quelques uns des thèmes dont l'influence se fait sentir partout où Platon traite de l'éducation. Nous les retrouveront fréquemment au cours de notre étude de la théorie platonicienne de l'éducation.

Il nous est apparu impossible de conclure cet essai d'interprétation sans se prononcer sur le statut littéraire et pédagogique de l'ensemble de l'œuvre de Platon.

²¹ Pour reprendre la suggestion d'E. Ostenfeld (« *Who Speaks for Plato? Everyone!* », p. 212 ; p. 214-5).

²² *Id.* p. 218.

En écrivant ses dialogues, s'est-il donné pour tâche de rendre l'homme meilleur ? Peut-on considérer les dialogues comme des manuels pédagogiques ? Ces questions qui portent sur la fonction pédagogique des dialogues seront traitées en confrontant la méthode d'interprétation que nous venons d'exposer et les principes de la pédagogie platonicienne. S'il nous était permis d'anticiper sur les résultats de la présente étude, nous voudrions proposer que Platon, bien qu'il se soit vraisemblablement engagé dans une authentique recherche des moyens de devenir meilleur, ne conçoit cependant pas ses dialogues comme des manuels pédagogiques à prendre au pied de la lettre. Il aborde la question de l'éducation du point de vue d'un philosophe pour lequel les objectifs de la connaissance et la recherche du Bien l'emportent de droit et de fait sur les pratiques possibles de la vertu, de la politique, de l'éducation, etc. Son œuvre n'est par conséquent nullement fermée sur elle-même, comme si Platon avait pensé pouvoir présenter dans un seul discours une théorie de l'éducation et la mise en application de cette théorie. Les divergences fondamentales entre la recherche philosophique du devenir meilleur et les formes circonstancielle que prend la pratique de l'éducation apparaissent clairement selon la volonté même de Platon, qui reconnaît que son œuvre est loin d'être autosuffisante. Elle s'identifie bien plus à une enquête philosophique sur les meilleurs moyens de diriger l'éducation qu'à un manifeste voulant imposer une pratique de l'éducation qu'il faudrait calquer sur les prescriptions pédagogiques de la *République* ou des *Lois*. Malgré le fait que Platon reste hésitant sur les manières d'acquérir des connaissances susceptibles de mener au bonheur, un sentiment de confiance assurée et opiniâtre dans le désir très humain de chercher à connaître se dégage de son œuvre. Voilà pourquoi nous soutenons que Platon était vraiment ce penseur progressiste qui jeta les fondements des idées que la Renaissance allait faire revivre dans la pensée humaniste. Le travail d'interprétation, de critique et de recherche de solutions est en lui-même la pratique répétée d'un dialogue que le philosophe articule entre les problèmes auxquels il est confronté et les principes qu'il tient pour vrais. Certaines indications disséminées au fil de son œuvre nous laissent penser que Platon souhaitait voir ses dialogues librement critiqués, réfutés, défendus ou admirés, et trouver ainsi le moyen de ressembler le plus à un discours vivant. S'il est vrai que les dialogues platoniciens s'inspirent d'un tel désir d'immortalité, nous proposons de les lire comme une œuvre qui se prononce ouvertement en faveur d'une recherche à la fois libre et philosophique de la vérité.

Définir l'éducation chez Platon

“L'éducation chez Platon” : il pourrait être très profitable de la comprendre et de l'interpréter si notre intérêt ne se transformait, aussitôt que l'on tente d'en présenter l'objet, en un risque tout aussi grand de voir nous échapper sa signification, la place de ce thème dans les œuvres de Platon, et, par conséquent, le sens que prend l'importance de l'éducation au sein de sa philosophie. En effet, l'éducation occupe un nombre incalculable de passages, ce qui démontre à l'évidence que la compréhension des *Dialogues* doit ménager une place centrale à son étude. La limpidité de cette évidence trouve instantanément une embarrassante contrepartie dans les impressionnantes dimensions de cet objet ; aussi l'étude qu'elle motive est-elle d'autant plus problématique que l'on insiste sur le rôle crucial de l'éducation. L'imposante et déjà très — trop ? — complexe présence de ce thème dans les dialogues transforme en un problème de taille et rend d'autant plus pressante la définition de ce que serait l'éducation chez Platon : il faut reconnaître que son étendue sémantique démesurée causée par les proportions tentaculaires de son inscription dans les dialogues ne permet pas d'en identifier immédiatement et avec précision l'assise et la portée. Il semble par conséquent impossible de parler de “l'éducation chez Platon” sans passer sous silence les nombreux référents que désigne cette expression.

Cette incapacité ferme la perspective pourtant si pratique d'aborder la philosophie de Platon au moyen d'une connaissance de l'éducation chez Platon, car il paraît tout aussi impossible de parler de “la philosophie de Platon” ou de “l'éducation chez Platon” sans risquer de faire référence à un ensemble de

significations trop large, voire contradictoire. On ne pourrait donc défendre l'intérêt d'aborder la place de l'éducation dans la philosophie de Platon sans mener une étude lexicale visant à dissiper le flou entourant inévitablement ce sujet. Autrement, le lien étroit qu'entretiennent éducation et philosophie pourrait être la cause d'une confusion qui risquerait de brouiller notre compréhension de l'éducation et de la philosophie de Platon. Circonscrire le ou les sens des expressions et du vocabulaire constituant la nébuleuse de "l'éducation chez Platon" est ainsi un passage obligé d'une étude portant sur ce sujet ; accomplir ce travail, et ce de la manière la plus exhaustive possible, permettra d'éviter que l'importance donnée par Platon à l'éducation ne ferme l'accès au reste de sa philosophie.

I)1 Devenir meilleur

I)1.1 — Traduire *béltion gígnesthai*

En principe, dans le langage usuel, l'expression "devenir meilleur" et le verbe "s'améliorer" signifient la même chose. Appliqués aux activités humaines, ils désignent tous deux l'effet bénéfique que l'on tire d'une activité (soin, exercice, apprentissage). Pour des raisons d'élégance, un style soutenu devrait favoriser l'utilisation du verbe "s'améliorer", plus économique que "devenir meilleur", expression lourde et moins usitée. Toutefois, le français ne se plie pas toujours avec précision et authenticité à la traduction des textes grecs. Si le verbe "s'améliorer" aurait dû être privilégié au lieu de l'expression "devenir meilleur" pour des raisons stylistiques, la précision de cette dernière dans la distinction et la variété des manières de désigner l'amélioration exigeait qu'on la retienne au détriment du verbe. En effet, utiliser le verbe au lieu de l'expression concurrente aurait pu nuire à une compréhension effective et intime du sens du texte grec, car la langue de Platon ne connaît pas de verbe unique équivalant à notre "s'améliorer".

Pour en rendre l'idée, elle compose une ou plusieurs expressions associant un adjectif et un verbe. *Béltion gígnesthai* (que calque "devenir meilleur") est l'expression la plus familière au lecteur de Platon. Pourtant, elle n'est qu'un exemple de ce phénomène de composition. On rencontre ainsi au fil des dialogues une variété d'expressions équivalentes, toutes construites par la réunion d'un adjectif équivalant de *beltíon* (meilleur) et du verbe *gígnomai* (devenir) qui se compose aux différents temps et modes. Les possibilités se déclinent en autant d'adjectifs et de verbes servant à préciser les qualités qui s'améliorent ou les différents modes de cette amélioration. Parmi les adjectifs, *beltíon* est le plus usité, et cela dans une large proportion, mais il peut être remplacé par son jumeau *ameínon*. On trouve aussi *béltistos* et *áristos* (le meilleur). Plus rares, *kallíon gígnomai* (devenir plus beau) et *kállistos gígnomai* (devenir le plus beau) s'emploient généralement dans le sens original où "beauté" représente moins une qualité esthétique que la marque d'un caractère manifestant de la *kalokagathía*; ¹ il

¹ En fait, *béltion gígnesthai* possède plusieurs points communs avec *kalòs kagathós*. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'expressions convenues qui, malgré une formulation relativement figée et une utilisation relativement spécialisée, n'ont pas perdu leur sens original (cf. K.J. Dover, *Greek*

y a bien sûr *kalòn kagathòn gígnesthai*. Quant au verbe “devenir”, dans quelques rares passages Platon remplace *gígnomai* soit par le verbe être (*eimi*) au futur accompagné de *hópos*, tournure syntaxique qui exprime le souhait, soit par le verbe avoir (*ékhein*) qui, accompagné d’un adjectif ou d’un adverbe, se traduit par “être” ou “devenir” selon les contextes. Quoique la souplesse du grec permette de faire varier les formes de ces expressions, et bien qu’il soit malaisé, à cause de cette souplesse, d’effectuer un regroupement fini de toutes celles qui décrivent une amélioration, le recours presque systématique à *béltion gígnesthai* et le sens cohérent de ses différentes modalités nous semble assez clair pour les faire entrer dans une étude portant sur l’éducation chez Platon. Car, si Platon possède un vocabulaire pour décrire toutes les étapes de l’éducation, ses activités pratiques, ses personnages ou ses disciplines, “devenir meilleur” appartient au domaine des effets de l’éducation ainsi qu’aux objectifs poursuivis par les personnages des dialogues. On démontrera plus tard que l’amélioration des capacités intellectuelles et physiques est un objectif pouvant faire partie de ceux recherchés par l’éducation au sens large du terme, mais il faut tout d’abord constater que *béltion gígnesthai* se trouve, invariablement ou presque, à l’horizon des dialogues de Platon.

I)1.2 — *Réurrence et signification de l’expression*

Il paraîtra sans doute peu judicieux d’aborder la très vaste question de la *paideía* chez Platon en se servant de l’étude d’une expression comme *béltion gígnesthai* qui possède elle-même un nombre immense d’occurrences et qui compte plusieurs expressions synonymes possibles.² Passer en revue les passages les plus significatifs dans les dialogues de Platon pourra nonobstant rendre manifeste l’importance cruciale qu’y revêt la question de “devenir meilleur”, car il permet d’expliquer quel est l’objectif de l’éducation dans l’ensemble des œuvres de Platon.

Popular Morality, p. 41-5). Le sens de ces expressions suppose l’existence d’une excellence physique et morale (*id.* p. 41); devenir meilleur, c’est, dans certains cas, chercher à devenir un *kalòs kagathòs* (voir la liste des qualités énumérées par Dover, *id.* p. 45). Toutefois, *béltion gígnesthai* convient à un plus large éventail de situations. En effet, on peut devenir meilleur en acquérant diverses compétences ou capacités sans pourtant être un *kalòs kagathòs*.

² Le lecteur trouvera en annexe, à la fin de ce chapitre, une liste des passages où se trouvent cette expression et ses doubles.

La division des œuvres en trois groupes chronologiques selon la jeunesse, la maturité et la dernière période de la vie de Platon sera adoptée ici. Elle correspond à l'orientation générale des études sur Platon et, *grosso modo*, elle est fidèle à l'unité thématique des dialogues de chaque période. Elle vaut ici comme une méthode commode d'aborder les dialogues qui facilite présentation et regroupement des passages. Nous réservons pour les chapitres suivants, les problèmes posés par les contradictions ou les ruptures au sein de l'ensemble des dialogues. Aussi, les pages qui suivent traitent-elles avant tout de la place qu'y occupe l'expression "devenir meilleur". Elles feront nécessairement l'impasse sur les problèmes de continuité ou sur les contradictions dans les méthodes d'exposition adoptées par Platon, et nous demandons au lecteur de suspendre son jugement pour qu'apparaisse le plus clairement que, si les solutions et les sujets varient au fil des dialogues, "devenir meilleur" occupe à la fois le devant de la scène et se trouve à l'horizon des cheminements philosophiques qui y sont empruntés.

Quelques remarques préliminaires sur les utilisations de l'adjectif *beltion* qui ne seront pas explicitement analysées ici pourraient concourir à la clarté de notre exposé. L'expression *beltion gignesthai* doit être distinguée de deux autres utilisations de *beltion*. La première est plus fréquente, la seconde l'est beaucoup moins et a un rôle très spécialisé. Son usage le plus fréquent désigne une hiérarchie qualitative entre deux ou plusieurs objets, personnages, caractères, états physiologiques et psychologiques, etc. Dans le *Sophiste* (Soph.226d1-3), les techniques de tri (*diakritiká* : Soph.226c3) opèrent une distinction entre les éléments d'un ensemble donné. « Et donc, explique l'étranger, dans ce qui s'appelle "tri", une manière de faire consistait sans doute à séparer le moins bon du meilleur, et l'autre à séparer les éléments semblables des autres »³ (*tò mèn kheíron apò beltionos apokhorízein* : Soph.226d1-2). Ce critère de sélection intervient constamment dans l'ensemble des œuvres de Platon. On le retrouve, entre autres passages, dans le *Théétète* comme objet de savoir (Theaet.169d6-8), dans l'*Hippias mineur* pour distinguer Ulysse et Achille, ou encore dans l'*Ion* pour distinguer Homère des autres poètes (*ámeinon* : Io.531d8) et dans le *Philèbe* pour établir la hiérarchie entre les genres de vie (Phil.20b7-9), etc.

L'utilisation moins fréquente et plus proprement platonicienne de cet adjectif fait de *beltion* un idéal à atteindre, et confère à l'œuvre de Platon cette

³ Hormis indication contraire, nous sommes responsable de la traduction des passages cités.

nature utopique que les interprètes lui ont souvent trouvée.⁴ Un passage des *Lois* en offre un bon exemple. L'Étranger se félicite que se soit présenté l'heureux hasard

⁴ K.R. Popper a lancé le débat sur la nature utopique de la pensée de Platon (*The Open Society and its Enemies*, vol. I, § 9 : *Aestheticism, radicalism, utopianism*). Son interprétation ne se consacre aucunement à la question de l'éducation, car il adhère obstinément au principe exégétique selon lequel, pour Platon, aucun changement ne serait bon (p. 122) : « [...] *Plato's utilitarian and totalitarian principles overrule everything, even the ruler's priviledge of knowing, and of demanding to be told, the truth. The motive of Plato's wish that the ruler themselves should believe in the propaganda lie is his hope of increasing its wholesome effect, i.e. of strengthening the rule of the master race, and ultimately, of arresting all political change.* » Toute éducation devient alors un vaste mensonge, et l'idée de devenir meilleur une tromperie ; le projet même de la présente thèse est entièrement incompatible avec les principes de cette interprétation qui a donné lieu à une foule de réponses et de commentaires trop nombreux pour être détaillés ici (sur la notion de changement dans la pensée platonicienne, cf. l'ensemble du chap. III et nos pages sur le déterminisme, section II)2). Plus récemment, d'autres interprétations ont été consacrées à la manière dont la pensée utopique de Platon pouvait ménager les détails d'une pensée éthique et politique pourtant réaliste à bien des égards. G. Klosko fait du programme d'éducation platonicien un projet utopique, bien qu'il le soit moins que celui de Socrate dont Platon aurait critiqué et tenté de pallier les limites politiques (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 131). La nature utopique de ses réflexions n'aurait pas empêché Platon de considérer avec sérieux les propositions politiques et philosophiques qu'il élabore dans ses œuvres (p. 173-174 et 188). H.-G. Gadamer, dans son article « *Plato Denken in Utopien* » (*Gymnasium* 90, 1983, p. 434-455) revient sur sa propre carrière philosophique en donnant sa lecture de l'utopie platonicienne. Se dissociant de la lecture poppérienne (p. 434-438), il montre comment la *République* et les *Lois* appartiennent au genre "traditionnel" de l'utopie philosophique (p. 440-447) : « *Denken in Utopien, das ist die Perspektive, unter der ich die platonischen Staatsschriften sehe und unter der man sie lesen muß* » (p. 454). En effet, l'effort rationnel développé par Platon dans les détails de l'éducation et de la constitution d'un État idéal doit être pris en compte selon la perspective d'une élaboration utopique pleinement assumée comme telle par son auteur (p. 447-454 ; voir aussi G. Klosko, *ibid.*, p. 173-174). A. Laks (« L'utopie Législative de Platon », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1991, p. 417-428) se sert de la notion d'utopie pour distinguer la *République* et les *Lois* (p. 417-418). Son analyse se concentre sur les manières différentes qu'ont les deux constitutions de réaliser la *meilleure* et la seconde *meilleure* cité ; selon lui, la *République* serait l'utopie d'une cité où règne un dieu fait homme (même chose pour G. Klosko, cf. II)1, note 37), dont l'éducation ne prend pas en compte les véritables problèmes de la nature humaine (« *Legislation and demiurgy : on the relationship between Plato's Republic and Laws* », *Classical Antiquity* 9, 1990, p. 213-218), alors que les *Lois* prendraient en compte les « formes fondamentales d'irrationalité que sont, en l'homme réel, le plaisir et l'égoïsme » dans le cadre d'une « utopie législative » (p. 419). Pour notre part, nous insisterons plutôt sur la cohérence des projets éducatifs de la *République* et des *Lois* pour aborder l'un et l'autre projet comme les deux volets de ce que nous appellerions une "utopie pédagogique", si le terme "utopie" n'avait pas cette connotation souvent péjorative ; en effet, les *Lois* assouplissent le gouvernement unilatéral de la *République* en portant une attention particulière au consensus politique qui présente l'aspect novateur suivant : la législation devient

d'avoir à composer la législation qu'il présente à ses compagnons de route (Leg.(IX)857e8). À Clinias qui lui demande de préciser quel est ce heureux hasard, il explique que leur étude de la législation peut se tourner soit vers le meilleur soit vers le plus nécessaire (Leg.(IX)858a3-5) : « et surtout il nous est possible aujourd'hui, semble-t-il, si nous le désirons, d'observer ou le meilleur ou bien, si nous désirons autrement, ce qui est le plus nécessaire en matière de loi » (*tò béltiston skopeîn* : Leg.(IX)858a4 ; voir aussi *tó te áriston kai tò anagkaiótaton* : Leg.(IX)858a2). En effet, l'Étranger et ses amis ne sont pas contraints de légiférer par nécessité (Leg.(IX)857e10), ils ont le loisir de choisir les éléments de législation qui les intéressent (Leg.(IX)857b5-6). La *République* tentait déjà de faire apercevoir cette distinction entre une constitution composée par nécessité, dans l'urgence des débats politiques, et les résultats d'une recherche portant sur les meilleures formes de justice possibles, afin que cette cité dont le modèle se trouve dans le ciel apparaisse comme la seule qui vaut la peine d'être imitée (Rsp.(IX)592a7-b6). L'œuvre de Platon exploite constamment cette dimension hypothétique ou utopique de la recherche du meilleur. Le meilleur se constitue ainsi en objet de recherche servant à orienter la réflexion vers les formes éthiques et politiques idéales.⁵

L'expression *béltion gígnesthai* trouve sa signification propre par différence avec le sens de ces deux autres utilisations des adjectifs *beltíon* et *ameínon*. D'une part, dans cette expression, la valeur comparative des adjectifs *beltíon* et *ameínon* exprime un changement qualitatif vers le meilleur, changement qui se caractérise d'autre part par l'absence d'un élément de comparaison autre que le sujet : quand on s'améliore, on devient meilleur par rapport à soi. *Béltion gígnesthai* exprime ainsi une amélioration du sujet (sens réflexif présent dans le verbe "s'améliorer"), le meilleur étant en ce cas considéré comme l'objectif de l'agir éthique ou politique de l'humain. Cette nature utopique ou, mieux, idéaliste de l'éducation permet à celle-ci

avant tout une sorte d'enseignement quasi-philosophique (p. 425-426). Ce projet d'éducation par la persuasion devient idéaliste en ce qu'il recherche le meilleur et fait la promotion d'un modèle pédagogique qui existe indépendamment des éducateurs, tel une idée.

⁵ L'interprétation de W. Jaeger a démontré suffisamment que la *paideía* constituait essentiellement en la recherche d'un idéal de vertu. En termes aristotéliens, on pourrait dire que « devenir meilleur » constitue le *télos* de la pédagogie platonicienne. La présence du verbe "devenir" dans cette expression suppose une pratique continue de cette recherche d'amélioration. La distinction faite par Socrate entre devenir et rester vertueux dans le *Protagoras* est très éclairante à ce sujet (Prot.344b6-c3).

de se hausser du niveau d'une simple pratique technique à celui d'une préoccupation d'ordre philosophique.

a) Dialogues de jeunesse⁶

La position du Socrate de Platon par rapport au monde de l'éducation est peu commune. Dans le chapitre suivant, une analyse se consacrera plus proprement à l'originalité du Socrate de Platon et au rôle qu'il joue dans les dialogues platoniciens, mais il faut avant cela démontrer qu'il existe une unité thématique dans le groupe des dialogues composés pendant la jeunesse de Platon qui dépasse une simple ressemblance dans certains aspects de leur mise en scène : ils se concentrent tous sur la quête socratique des moyens pour devenir meilleur.

“Devenir meilleur” compte parmi les leitmotifs de Socrate. Maître mot motivant ses efforts, il rassemble les dialogues socratiques sous l'influence de cette préoccupation qui leur sert de trame dramatique. Dans l'*Apologie* et dans le *Criton*, Socrate fait face à plusieurs accusations dont l'une, celle de corrompre la jeunesse, se trouve à l'opposé de sa recherche de l'amélioration. Platon présente dans ses dialogues de jeunesse une défense explicitement dirigée contre cette accusation qui montre un Socrate constamment occupé d'atteindre un objectif contraire à la corruption de la jeunesse. L'ensemble de ces textes constitue donc une tentative de montrer pourquoi et comment Socrate, qui tentait constamment de s'améliorer, fut pourtant accusé d'entraîner la dégradation de la jeunesse athénienne. Le personnage de Socrate se caractérise en conséquence par une ambivalence exposée dans l'*Apologie*. Il met ses amis, ses proches et ses concitoyens dans l'embarras, et il trouble la cité quand il les pousse, soit à conclure qu'ils sont ignorants, soit à faire montre d'un savoir qui se révèle contradictoire ; pourtant, il fait tout cela au profit de ceux qui l'entourent et du sien (Apo.29d2-e3), afin que les Athéniens s'occupent avant tout d'améliorer leur âme (*tês psukhês hópos hos beltíste éstai* : Apo.29e2-3). Pour Socrate, la recherche de l'excellence morale : justice, courage, tempérance, piété – bref, la vertu (*areté*) de l'âme – équivaut à une recherche de l'amélioration. La recherche en commun, typique des dialogues socratiques, aboutit fréquemment à une irritante aporie, mais est constamment motivée par le désir de s'améliorer. En

⁶ Nous regroupons sous cette appellation : *Alcibiade majeur, Apologie de Socrate, Charmide, Criton, Euthydème, Euthyphron, Gorgias, Hippias majeur, Hippias mineur, Ion, Lachès, Lysis, Ménexène, Protagoras*. Nous en excluons le *Ménon* qui marquerait selon nous la rupture entre les dialogues dits aporétiques et le groupe des dialogues ultérieurs.

effet, de nombreux passages montrent que “devenir meilleur” occupe le centre des préoccupations de Socrate. D’abord à un titre personnel, ensuite afin de rendre ses concitoyens meilleurs.

Pour Socrate, devenir meilleur passe avant tout. La conclusion de l’*Euthyphron* (Euthyph.15c11-16a4) ironise sur la faiblesse des arguments d’Euthyphron, qui quitte Socrate sans avoir pu trouver le moyen de dire à Socrate ce qu’est la piété. Elle met en scène un Socrate déçu et animé par l’espoir de poursuivre son entretien avec Euthyphron. Ce savoir que pourrait lui communiquer Euthyphron sur la piété serait un atout pour la défense de Socrate contre les accusations de Méléto. Socrate montrerait à Méléto que, grâce à Euthyphron, il est désormais un expert ès religion (*sophós*), et que l’ignorance ne le fait jamais ni improviser ni rien inventer dans ce domaine. « Mais surtout, ajoute-t-il, la vie que je mènerais dorénavant serait meilleure » (*kai dè kai tòn állon bíon ámeinon biosoímen* : Euthyph.16a3-4). La mise en scène de Platon souligne que, pour Socrate, vivre une vie meilleure passe avant l’issue des poursuites juridiques qu’il subit. De la connaissance, si elle doit avoir une utilité, on ne saurait calculer le bénéfice seulement dans les termes de son efficacité pratique, mais en gardant présent à l’esprit qu’elle peut influencer le cours entier de la vie. Platon conclut ainsi le dialogue en faisant allusion à son introduction pour signifier au lecteur que la recontre de Socrate et d’Euthyphron juste avant le procès de Socrate et devant le portique de l’Archonte-roi ne doit pas occulter la principale motivation de Socrate. Socrate poursuit en effet son effort d’amélioration, comme si son procès n’avait été qu’un prétexte pour tenter d’apprendre quelque chose de valable de la part d’Euthyphron.

Le *Criton* offre un autre exemple que l’amélioration revêt une importance capitale aux yeux de Socrate. Socrate doit choisir s’il s’enfuira ou subira sa peine en buvant la ciguë. Distinguant s’il faut suivre l’avis de la foule ou celui d’un expert, Socrate s’explique en utilisant une comparaison (Crito.47c9-d5). Médecin et pédotribe sont des experts dans le soin que l’on doit donner aux corps (Crito.46b3) ; leur avis doit donc l’emporter. C’est sous l’effet du régime sain qu’ils sont en mesure de prodiguer aux corps les soins qui les améliorent (Crito.47d8-9). L’expert permet ainsi à ceux qui suivent son avis de devenir meilleurs ; de même, suivre la justice rend l’âme meilleure (*hò tói [...] dikáioi béltion egígneto* Crito.47d5).⁷ Socrate explique alors sa conduite de cette manière : en suivant la justice contre

⁷ Le même principe se retrouve en Hip.(II)375e1-3.

l'avis de Criton, et en se pliant aux lois de sa cité, il s'efforce de rendre son âme meilleure. Ici comme dans l'*Euthyphron*, "devenir meilleur" reste, malgré la menace d'une mort certaine, la première préoccupation de Socrate.

Il serait toutefois insuffisant pour la défense de Socrate que Platon en limite la quête à l'amélioration de Socrate par lui-même. Il lui fallait aussi donner des exemples contredisant que Socrate corrompait la jeunesse athénienne. À son procès, Socrate présente à ses juges un dialogue fictif où il s'oppose à Méléto. Méléto affirme être mû par le souci que « les jeunes deviennent les meilleurs possible » (*hópos hos bélistoi hoi neóteroi ésontai* : Apo.24c10-d1). Méléto doit par conséquent être en mesure de désigner qui est capable de rendre les jeunes meilleurs, s'il s'imagine que Socrate les corrompt. Méléto cite en exemple les juges, les membres du Conseil et de l'Assemblée, et enfin les Athéniens, car ils sont tous capables d'améliorer les jeunes, tous... sauf Socrate qui les corrompt. Mais comment Socrate, entouré de ses amis, aurait-il pu vouloir faire le mal autour de lui ?

Platon souligne fréquemment que Socrate était animé par le désir que ses amis deviennent meilleurs. En Apo.24c10-25c4 on constate que le contraire de "corrompre la jeunesse" s'exprime par l'expression *béltion poieîn* (rendre meilleur). Autre facette, politique celle-là, de l'activité de Socrate, *béltion poieîn* désigne les résultats d'une éducation efficace envisagée non pas du côté de celui qui bénéficie de l'éducation, mais du côté de celui qui la dispense. La trame dramatique des dialogues socratiques se résume donc ainsi : Socrate et ses amis sont à la recherche de savants ou de doctrines dont l'autorité dans le monde du savoir leur fait croire qu'ils pourraient s'améliorer en les pratiquant. La constance des recherches de Socrate et le nombre de citoyens qui les ont subies ajoutent une dimension publique à l'aspect personnel de l'activité de Socrate. Il est vrai que la réfutation (*élegkhos*) exaspère parfois ceux qui fréquentent Socrate. Nous pouvons même être certain que, selon Platon, les accusations contre Socrate trouvent leur origine dans l'acharnement avec lequel Socrate menait ses discussions. L'*Apologie* insiste toutefois sur l'idée que l'on ne peut volontairement souhaiter du mal à ceux qui sont proches de nous, car ce serait courir le risque de subir du mal en retour (Apo.25c5-e5). La mission de Socrate avait donc bien une portée politique qu'il rend explicite en faisant de l'amélioration des citoyens l'objectif de la véritable politique (*hópos hóti bélistoi hoi polítai ômen* : Gorg.515c1). Selon le premier Platon, la manière de discuter de Socrate était au centre du drame de sa vie et, selon

son inspirateur et ami, cette manière de faire était la méthode la plus sûre de concourir à l'amélioration de ses concitoyens.

Quelques exemples particuliers démontreront que la recherche de Socrate concernait l'amélioration de ceux qui l'entouraient. Dans le *Lachès*, la conclusion aporétique du dialogue n'en révèle que mieux le désir qu'a Socrate de rendre les jeunes meilleurs (*deinòn eíē* [...] *mè ethélein toi sumprothumeîsthai hos beltístoi genésthai* : Lach.200e1-2 ; voir aussi Lach.200d8). En compagnie d'Euthydème et de Dionysodore, c'est Clinias qui fait, dans l'*Euthydème*, l'objet des efforts de Socrate et de ses amis. Socrate le présente en faisant cause commune avec ses amis (Euthyd.275a8-9) : « moi et tous les autres, nous avons le désir que ce jeune devienne le meilleur possible » (*béltiston autòn genésthai* : Euthyd.275a9). Dans le *Charmide*, Socrate revendique l'autorité d'un médecin et dirige la discussion vers un examen de la tempérance de Charmide. Selon le principe thérapeutique que Socrate dit du roi Zalmoxis⁸ (Charm.156d1-157c6), guérir la tête demande de commencer par traiter la santé de l'âme au moyen d'une incantation (Charm.157b2-3). Critias se réjouit alors, affirmant que « c'est une occasion inespérée [...] s'il est nécessaire, à cause de l'état de santé de la tête de Charmide, que sa pensée devienne meilleure » (*tèn diánoian dià tèn kephalèn beltíon genésthai* : Charm.157c9-d1).⁹ De même, l'échange entre Socrate et Lysis (Lys.207d5-210d8) fait accepter à Lysis qu'il ne sait pratiquement rien qui pourrait le rendre utile à sa famille. L'acquisition des connaissances qui lui font défaut serait le meilleur moyen de se faire des amis et personne ne lui confiera quoi que ce soit si Lysis n'en possède pas une bonne connaissance. Lysis, s'il veut que son père ou un voisin lui confie l'administration de sa maison, devra faire preuve d'un meilleur jugement que le leur (*béltion hautoù phroneîn* : Lys.209c4-6 et Lys.209d2-3). Il incite alors Lysis à quitter son état d'ignorance pour s'améliorer aux yeux des autres, car « dans les domaines dans lesquels nous deviendrons réfléchis, tous se tourneront vers nous » (Lys.210a9-b1). Cette manière de traiter Lysis d'ignorant se mue en une exhortation à la connaissance et à devenir meilleur. Comme l'a montré la fin de l'*Euthyphron* et

⁸ Sur Zalmoxis, dieu ou homme, cf. de L. Brisson : « L'incantation de Zalmoxis dans le *Charmide* (156d-157c) », p. 280-1.

⁹ Selon D.J. Murphy, cette incantation est en mesure de guérir l'âme de Charmide (« *Doctor Zalomxis and Immortality in the Charmides* », p. 292). Il serait tentant d'assimiler Socrate à un médecin de l'âme. Nous reconnaissons ici les effets bénéfiques de la réfutation qui élimine l'ignorance, mais on ne peut limiter l'éducation et l'enseignement à la vertu à une pratique de ce genre ; cf. *infra* III)4 (b).

comme l'explique Socrate à Protagoras dans le *Protagoras*, acquérir des connaissances rend meilleur.¹⁰ Lorsque Socrate exhorte ses amis à apprendre, il les incite à devenir meilleurs.

Au-delà des exemples tirés des relations qu'entretient Socrate avec ses concitoyens, la volonté de devenir meilleur conditionne la manière dont il mène ses recherches. Platon prend le soin de souligner à plusieurs reprises que s'entretenir avec Socrate sur une question quelconque avait des effets bénéfiques. L'amitié qui lie le groupe qui l'entoure atteste que Socrate avait une influence favorable, car elle est au centre des relations bénéfiques pour une cité (*beltíon te gígnetai kai ámeinon therapeúetai kai dioikeítai* : Alc.(I)126b9-10). À Alcibiade qui prend conscience de la honteuse ignorance dans laquelle il se trouve (Alc.(I)127d6-8), Socrate conseille de poursuivre leur examen. Cet échange exprime l'espoir qu'en dialoguant, ils pourront s'améliorer :

Mais, Socrate, celui qui s'est aperçu [de son ignorance], que doit-il faire ? — Répondre aux questions, Alcibiade. Et si tu le fais, si le dieu le veut, et s'il faut en croire ma divination, toi et moi nous deviendrons meilleurs. (*sú te kagò beltíon skhésomen* : Alc.(I)127e4-7)

C'est ce qui explique sans doute que Socrate encourage Clinias à répondre aux questions d'Euthydème et de Dionysodore en lui disant qu'il « en tirera peut-être la plus grande utilité » (Euthyd.275e1-2). Le drame final du *Gorgias* souligne le bienfait que l'on peut retirer d'un entretien comme ceux que dirigeait Socrate. La discussion entre Socrate et Calliclès roule sur la manière de rendre meilleurs la cité et ses citoyens (Gorg.513e5-7 ; Gorg.515b8-c3 ; Gorg.517b5-c1 ; Gorg.520e2-5 ; Gorg.521a3-5). Platon résume ce qui constitue l'unité des entretiens avec Socrate, et aussi ce qui le fera condamner (Gorg.521d8-9) : « je ne parle pas, chaque fois, comme je le fais, en vue de plaire, mais en vue de ce qui est meilleur (*pròs tò beltíston*). » Il fait allusion ainsi à la réfutation et à la réaction politique des Athéniens à cette dernière. En situant le débat sur la mort de Socrate dans la perspective du "devenir meilleur" Platon explique que la pratique de la réfutation qui a entraîné la mort de Socrate était la véritable technique politique et la seule manière valable de faire de la politique (Gorg.521d6-8).

Cette recherche constante du meilleur fera paraître moins paradoxal le fait que, dans le *Lachès*, l'on aborde Socrate comme s'il était un expert en éducation, lui qui, bien au contraire, se défend dans l'*Apologie* d'avoir enseigné quoi que ce

¹⁰ Prot.318b3-4 : « Protagoras [...] si quelqu'un t'enseignait quelque chose que tu ne connaissais pas, tu deviendrais meilleur » (*beltíon àn génoio*). Voir aussi plus bas, Euthyd.283c3-e6.

soit et y affirme de surcroît ne rien connaître du tout. Manifestement, les interrogations de Lysimaque et de Mélélias à la recherche de moyens pouvant prodiguer à leurs fils un “traitement” qui les rendrait meilleurs (Lach.179b2 : *pôs àn [humîn hueîs] therapeuthéntes génointo áristoi*) recourent les préoccupations de Socrate. Deux principes servent d’assise théorique aux recherches de Socrate et montrent combien “devenir meilleur” en est une notion centrale. Premièrement, un passage de l’*Euthydème* établit que l’acquisition de connaissances correspond à un changement d’état. Quoique les conclusions qu’en tire Dionysodore soient de l’ordre des sophismes (que Socrate veut mettre Clinias à mort), les lignes d’Euthyd.283c3-e6 montrent que le passage d’un état d’ignorance à celui de savoir implique une transformation (Euthyd.283c8-d3).

Vous voulez, dit-il, que celui-ci devienne savant (*sóphos*), alors qu’il est ignorant (*amathê*) ? — Nous en convenons. — Donc, ce qu’il n’est pas, vous voulez qu’il le devienne (*genésthai*), et en revanche ce qu’il est maintenant, vous voulez qu’il ne le soit plus.

Que cette transformation touche l’âme ou le corps, la manière d’agir ou la manière d’être de celui qui apprend, cela n’est pas tiré au clair dans les dialogues socratiques (et le sophisme de Dionysodore joue sur la portée de cette transformation), mais l’influence de la connaissance sur l’existence, ce postulat de la théorie de la vertu-science, semble pourtant y être admise. Deuxièmement, l’analogie des techniques dont Socrate se sert copieusement repose sur le principe que le soin rend meilleur celui ou ce qui profite du soin. Ce principe trouve son énonciation en Euthyph.13b7-10 :

Donc, tous les soins (*therapeía ge pása*) accomplissent du moins la même chose. Une chose de ce genre : l’objet de leur soin est mené vers le bien et l’utile, comme tu peux voir, n’est-ce pas, que les chevaux profitent des soins que leur prodigue la technique hippique, et qu’ils deviennent meilleurs (*beltíous gígnontai* : Euthyph.13b10).¹¹

Placés côte-à-côte, les deux principes de la vertu-science et de l’analogie des sciences établissent la possibilité d’avoir recours à des soins pouvant changer durablement l’existence des hommes. Ils poussent Socrate à conclure que, s’il existe des soins destinés aux animaux et aux plantes, voire aux corps, il faut en déduire que certains soins doivent être en mesure de rendre l’homme meilleur. Socrate semblait ainsi être conscient de la part que pouvait jouer une éducation

¹¹ Alc.(I)128b8-9 (avec *epiméleia*) est encore plus synthétique : « Socrate : lorsque qu’on rend meilleur quelque chose (*hótan tís ti beltíon poiêi*), est-ce cela que tu appelles alors le soin juste (*orthên epiméleian*) — Alcibiade : Oui. ».

adéquate dans la recherche de la vertu et s'était donné comme mission personnelle et civique de découvrir les formes et les spécialistes de cette éducation.¹²

Des textes qui appartiennent à l'ensemble des dialogues socratiques, seuls l'*Ion* et le *Ménexène* ne présentent pas d'occurrence significative de notre expression. Son importance littéraire et philosophique nous permet donc d'aborder les dialogues du premier Platon comme un seul et même débat qui porte sur les moyens de devenir meilleur. Platon envisage "le cas Socrate" en des scènes motivées par cette préoccupation et se donne ainsi des éléments théoriques et dramatiques pour faire en sorte que ses dialogues témoignent de la crise vécue par l'éducation. Il faut remarquer par ailleurs que les recherches de ces dialogues mènent à porter un constat d'échec sur l'éducation. Aucun d'entre eux ne semble identifier avec assurance les moyens sûrs de rendre meilleure la jeunesse athénienne. Platon attache un soin minutieux à ne jamais conclure en l'amélioration d'un ami de Socrate et à ne jamais dire sans détour que Socrate rendait meilleurs ses concitoyens.¹³ On pourrait en conclure que l'éducation est tout simplement balayée du revers de la main dans les dialogues de jeunesse. Toutefois, il semble important de souligner ici que, s'il est d'une part trop tôt pour affirmer que la réfutation permet de devenir meilleur, elle est présentée d'autre part comme un élément essentiel de la recherche devant mener à ce "devenir meilleur".

b) Dialogues de maturité¹⁴

Dans ses dialogues de la maturité, les efforts de Platon ne se consacrent plus aussi exclusivement à la défense de Socrate. Les mêmes problèmes restent toujours sur le devant de la scène, mais Platon les situe dans un décor qui a sensiblement

¹² La question de l'intellectualisme de Socrate est débattue dans le chapitre III, notamment en III)2 et III)5-6.

¹³ Contrairement à Xénophon, comme nous le constaterons dans le chapitre suivant. Nous tenterons par ailleurs de tirer les conséquences de cette attitude paradoxale du Socrate de Platon face à l'éducation. Ce paradoxe divise les commentateurs : certains prennent pour acquis que Socrate enseignait (entre autres : W. Jaeger, cf. *Paideia* II, p. 47 et l'ensemble de son chapitre consacré à Socrate ou P. Friedländer, *Plato, An Introduction*, p. 85 : « [...] it would be meaningless to speak of a Socratic philosophy apart from the teaching of Socrates. »). D'autres suivent le texte de l'*Apologie* qui affirme que Socrate n'enseignait pas (G. Vlastos, *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 72).

¹⁴ Ces dialogues sont : *Banquet*, *Cratyle*, *Ménon*, *Parménide*, *Phédon*, *Phèdre*, *République*, *Théétète*.

évolué. Le ton polémique des réfutations change pour celui d'une discussion plus amicale (Socrate s'entretient presque uniquement avec de proches amis) et lorsque la discussion rappelle les échanges animés des dialogues de jeunesse, les scènes d'aporées et de contradictions trouvent leur contre-partie en des démonstrations qui présentent des solutions tenues pour valables ou vraisemblables. La virulente sortie de Thrasymaque dans le premier livre de la *République* offre l'occasion à Socrate d'exposer dans le reste du dialogue des réponses aux problèmes soulevés par la manière dont ce sophiste conçoit la justice. Bien que la recherche sur l'enseignement de la vertu dans le *Ménon* aboutisse à des conclusions tout à fait aporétiques, le passage avec l'esclave et l'exposition de la théorie de la réminiscence (Men.81a1-86c3) comptent parmi les moments les plus audacieux des dialogues platoniciens, car ils laissent entrevoir quelles pourraient être les conditions pour que la vertu soit enseignée. Aussi, bien que Socrate reste le personnage principal des dialogues, son rôle change-t-il entièrement. Moins dramatiques et moins apologétiques, la condamnation de Socrate et de sa philosophie n'en est plus le principal enjeu. Socrate semble plutôt servir de médiateur pour concentrer notre attention sur l'exposé d'un système qui propose des solutions théoriques et pratiques à des problèmes qui étaient restés sans issues dans les dialogues de jeunesse.

Même si l'expression "devenir meilleur" garde un emploi central dans les dialogues de la maturité de Platon, elle y est employée d'une manière moins systématique. Si l'on accepte l'ordre chronologique des dialogues, les dialogues de jeunesse ont déjà posé sans ambiguïté les termes du problème. Une fois la mission de Socrate suffisamment décrite, l'urgence dramatique du malaise causé par Socrate laisse la place à une période de construction du platonisme qui doit nécessairement s'attarder à décrire les avenues que pourraient emprunter une éthique et une politique adéquates. Il n'est alors plus nécessaire de demander à tous s'ils connaissent quels sont les moyens pour s'améliorer, mais il faut offrir un cadre favorable pour que ces solutions voient le jour. Les détails de la mise en scène des dialogues de la maturité en découlent (choix des lieux et des personnages). Cela a pour effet d'attribuer un double rôle à notre expression. Bien qu'elle vaille toujours comme objectif de l'éducation, d'élément critique elle se transforme en un moyen de mettre en lumière la nature et la portée des solutions proposées par Platon. Malgré l'évolution du personnage de Socrate, elle conserve aux dialogues de maturité la même recherche de l'amélioration exposée dans les dialogues de jeunesse.

Bien que la réfutation soit une des causes les plus évidentes de la mort de Socrate, Platon en réaffirme l'effet bénéfique. L'éloge qu'Alcibiade ivre fait en l'honneur de Socrate au banquet offert par Agathon (Symp.215a3-222b7) résume admirablement ce que les dialogues socratiques ont démontré. Ce Socrate parle des artisans, forgerons, cordonniers ou autres, et à ceux qui l'écoutent, il semble tenir des propos ridicules (Symp.221e1-5). Pourtant, ces échanges mènent toujours au même résultat et chacun se trouve ridiculisé (Symp.221e5-222a1). On sait l'effet néfaste qu'eut sur la vie de Socrate le déshonneur d'être ridiculisé, mais Alcibiade défend Socrate en rappelant que les discours tenus par Socrate méritaient d'être examinés « par celui qui s'apprête à devenir un homme de bien » (*tôi méλλοντι καλῶι καγαθῶι ἐσεσθαι* : Symp.222a6). Selon le Platon de la maturité, Socrate ne semble pas avoir perdu son pouvoir de favoriser l'amélioration de ses amis. Qui plus est, certains passages nous portent à penser que la réfutation (*élegkhos*) joue un rôle direct dans l'éducation. Un exemple de cela se trouve dans le *Ménon*.

Le fameux passage avec l'esclave (Men.82a8-85b7) est souvent l'occasion de remarquer comment Socrate assumait le rôle d'accoucheur décrit dans le *Théétète* (Theaet.150a8-151d3). La conclusion la plus spectaculaire de ce passage du *Ménon* consiste à montrer que le jeune esclave est arrivé en quelque sorte de lui-même à la bonne réponse : Socrate le mène de l'ignorance à une opinion préliminaire au savoir, sans pourtant lui avoir fourni aucune réponse par l'exposé d'une connaissance positive (Men.85b8-86a11). Cet "exploit" – en fait, Socrate lui souffle les réponses – ne doit pourtant pas faire perdre de vue que le jeune esclave subit au préalable les contradictions de Socrate (Men.82e14-84a2). Avant de le mener à la bonne réponse, Socrate élimine le faux savoir de l'esclave en lui démontrant que, bien qu'il pensait savoir comment doubler la surface d'un carré de quatre pieds, il l'ignorait du tout au tout. Nous sommes en terrain connu, celui des réfutations des dialogues socratiques qui appliquent la même méthode à des sujets éthiques et politiques. Cependant, une des remarques de Socrate porte sur la valeur pédagogique de la réfutation (Men.84a3-d2). Maintenant que le jeune esclave de Ménon a affirmé qu'il ne sait pas comment il pourrait arriver à la bonne réponse (Men.84a1-2), Socrate fait remarquer à Ménon qu'il ne pense plus savoir ce qu'il ne sait pas (Men.84a7-b1). La réfutation a réussi en faisant en sorte que le jeune esclave « devienne meilleur sur ce sujet dont il est ignorant » (*nûn béλτιον ἐκκει περι τὸ πρᾶγμα ἢ οὐκ εἶδει* : Men.84b3-4) ; l'esclave abordera désormais leur recherche commune avec plus d'entrain (Men.84b10-11). Comme cela avait été le cas dans le *Lysis*, les prétendues connaissances de Ménexène ne résistent pas aux

assauts de Socrate, ce qui devrait contribuer à lui donner une meilleure disposition quant aux apprentissages qu'il leur reste à faire. En effet, on peut se demander avec Socrate si cet esclave « aurait entrepris en un premier temps de chercher ou d'apprendre ce qu'il pensait savoir tout en ne le sachant pas » (Men.84c4-5). On aperçoit ainsi que la réfutation pourrait avoir un rôle à jouer dans le cheminement de l'éducation, et que ce rôle dépasserait alors les sujets éthiques qui étaient la principale préoccupation de Socrate.

Une des pièces maîtresses de la défense de Socrate — que côtoyer Socrate permette de s'améliorer — se trouve réaffirmée sous la forme d'un principe dans le *Cratyle*. Une partie de cet étonnant dialogue tente d'expliquer l'étymologie des noms des dieux (Crat.400d1-408d5). Platon signale au lecteur que les propos de Socrate demandent un type d'interprétation particulier. En effet, Socrate parle comme s'il rendait des oracles (Crat.396d2-397a4). Les éléments de ce dialogue sont délicats à manipuler, car il est légitime de douter que Platon pensait vraiment que l'origine des noms des dieux est celle que Socrate présente à Hermogène. Cette brillante composition, mi-sérieuse mi-fantaisiste, expose toutefois un élément de l'étymologie de Pluton (Crat.403a3-404a8) qui concerne directement les premiers dialogues de Platon, comme s'il avait présidé à leur composition. Socrate y explique pourquoi les hommes vont "chez Pluton" et y restent. C'est, apprend-on, qu'il n'y pas de plus grand désir (*meizon epithumia* : Crat.403d4) « que lorsqu'en la compagnie de quelqu'un on pense que grâce à celui-ci on pourra devenir un homme meilleur » (*eseisthai ameionon aner* : Crat.403d5). Rivale des récits des souffrances infernales (*Gorgias*, *République*), voilà une explication audacieuse des bienfaits de la rétribution qui a une portée qui dépasse le *Cratyle* et pointe vers les dialogues de jeunesse. En effet, que faisait Socrate sinon répondre à cette envie de trouver les hommes qui pourraient le rendre meilleur ? N'est-ce pas la même envie qui poussait les jeunes à le fréquenter ? Tout comme le Socrate du *Criton* préférait mourir justement que vivre injustement, car il assurait ainsi l'amélioration de son âme, chez le Platon de la maturité, le désir de devenir meilleur passe avant les supplices que l'on subit chez Pluton le philosophe ou l'humiliation et la peine causée par les réfutations de Socrate.

Nous verrons dans le chapitre suivant comment on peut tenter d'expliquer la place limitée de la réfutation dans les dialogues de maturité tout en maintenant Socrate comme figure de proue de l'éducation platonicienne. Malgré cela, il nous faut reconnaître que Platon a changé sa méthode d'exposition des problèmes et que, dans les dialogues de maturité, la réfutation perd du terrain au profit d'une forme

plus dogmatique d'exposition. On pourrait alors avancer l'idée que Platon s'éloigne du Socrate des dialogues de jeunesse. Pourtant, la place centrale qu'occupe Socrate dans les dialogues de la maturité de Platon indique qu'il continue de servir de principale inspiration pour le système platonicien qui se met en place.

En plus de Socrate, les sophistes, les citoyens d'Athènes et la poésie d'Homère se disputent toujours le titre de celui qui pourra véritablement rendre les hommes meilleurs. L'échange énergique entre Anytos et Socrate à la fin du *Ménon* démontre que la problématique des dialogues de Platon se place résolument dans la perspective de devenir meilleur. Anytos soutient, comme l'avait fait Méléto dans l'*Apologie*, que les citoyens d'Athènes sont capables d'éduquer eux-mêmes la jeunesse d'Athènes. N'importe quel d'entre eux ferait mieux que les sophistes (Men.92e4-6). Socrate répond à Anytos : « Est-ce donc que ces hommes de bien devinrent tels par eux-mêmes [...] ? » (*hoi kaloì kagathoì [...] egénonto toioûtoi* : Men.92e7-8) "Rendre meilleur" désigne de même les résultats d'une éducation efficace ; dans cette recherche des moyens pour atteindre la vertu, « il faut chercher l'homme qui, grâce à un moyen quelconque, nous rendra meilleurs » (*beltious poiései* : Men.96d8-e1 ; voir aussi Men.93e6-8 et Men.94a6). Les concitoyens de Socrate avaient ainsi le choix de se tourner soit vers les sophistes, soit vers leurs contemporains, ou encore vers la poésie d'Homère. L'éducation homérique pouvait aussi prétendre rendre les hommes meilleurs. Socrate, qui en doute, se demande (Rsp.(X)600c2-4) « si Homère était vraiment en mesure d'éduquer les hommes et de les rendre tout à fait meilleurs » (*beltious apergázesthai* : Rsp.(X)600c3-4).

Les dialogues de la maturité participent donc de la même quête d'amélioration de l'âme qui guidait la mission de Socrate. On interprète en effet la critique de la poésie imitative selon des critères éthiques et non pas esthétiques, car, pour Socrate, les sentiments déréglés que la poésie nourrit « doivent être dominés afin que de plus mauvais et de plus malheureux nous devenions meilleurs et plus heureux » (*hína beltious te kai eudaimonésteroi antì kheirónon kai athliotéron gignómetha* : Rsp.(X)606d6-7). Dans un autre ordre d'idées, Socrate explique à ses amis que l'immortalité de l'âme, loin d'être une raison de mener une vie qui la néglige, commande aux hommes de la soigner, car « depuis que l'âme apparaît être immortelle, il n'existe pas d'autre moyen d'échapper aux maux ni aucun autre salut sauf qu'elle soit meilleure et plus réfléchie » (*hos beltísten et kai phronimotáten genésthai* : Phaedo.107c8-d2). Bien que, dans les dialogues de la maturité, le contexte des recherches de Socrate soit en grande partie dédramatisé, Platon continue d'envisager le problème de l'acquisition de la vertu dans les termes de

l'expression "devenir meilleur" afin de tester et d'évaluer la validité des moyens disponibles pour éduquer les hommes à devenir meilleurs.

Ces constantes des dialogues de jeunesse à ceux de la maturité côtoient des occurrences où "devenir meilleur" et "rendre meilleur" s'appliquent à des domaines qui dépassent les préoccupations des dialogues socratiques. On constate dans les dialogues de la maturité un élargissement des domaines couverts par ces expressions qui va de pair avec la nouvelle direction des dialogues qui se partagent entre des passages problématiques et des propositions de solution. L'exemple de la "réfutation mathématique" du *Ménon* démontre que les méthodes chères au jeune Platon peuvent être reprises dans de nouveaux domaines d'application. Les passages qui suivent sont organisés de telle sorte que viennent en premier ceux qui présentent le moins d'innovation par rapport aux dialogues socratiques. Les adaptations plus proprement "platoniciennes" seront exposées en dernier.

Le désir immodéré de Socrate pour le savoir est un des rouages dramatiques des dialogues socratiques ; le *Cratyle* démontrait à l'instant qu'un désir (*epithumía*) sans égal poussait les hommes aspirant à devenir meilleurs à rechercher la compagnie de ceux en mesure de les rendre tels. Les dialogues de la maturité exploitent les ressources thématiques de ce désir au sein d'une reconnaissance des différentes espèces de l'amour. L'envie de devenir meilleur n'est désormais plus présentée uniquement à travers le prisme de la quête personnelle de Socrate, mais se situe dans une recherche commune, voire universelle, du beau et du bien. Le passage le plus remarquable à ce sujet se trouve dans le parcours initiatique de l'amour (Symp.209e5-210e2) que Socrate décrit en se remémorant l'ancien discours de Diotime (Symp.201d1-212a7). Les différentes étapes qualitatives de l'amour y culminent dans le désir d'enfanter de beaux discours, « de ceux qui rendent meilleure la jeunesse » (*hoítines poiésousi beltious tous néous* : Symp.210c2-3). La philosophie se caractérise alors par le désir qui la constitue, et devenir meilleur est un effet direct de ce désir.

Désir de l'excellence et amour se rencontrent en trois autres endroits. Dans le discours de Lysias, où ce dernier explique à Phèdre qu'une relation avec un amant désintéressé, et donc, suppose Lysias, plus tempérant, serait en mesure de lui être plus profitable qu'une relation passionnée. Il s'explique en lui disant que l'amoureux passionné le jalouera et fera tout pour le rabaisser, ce qui est précisément la manière dont Socrate se sert pour mettre le jeune Lysis sur la voie de la connaissance (Lys.210e2-5). Tout au contraire, le tempérant cherchera son avantage en entreprenant son éducation (Phaedr.233b6-c6). « Il convient, dit-il, que

tu deviennes meilleur, que tu sois persuadé par moi ou que tu m'aimes » (*beltíoní soi prosékei genésthai* : Phaedr.233a4-5). On pourrait envisager que cette interprétation érotique du désir qu'a un amant d'améliorer son aimé provienne du caractère philosophique de Socrate ; nonobstant, les dialogues de maturité se consacrent à en généraliser le principe. Ce désir de rendre ou de devenir meilleur anime Lysias et Phèdre ou s'exprime dans les relations entre les soldats (Rsp.(V)468b9-c4 ; Symp.178d1-e3). Ces exemples témoignent que Platon expose une théorie des relations amoureuses qui s'adapte à une compréhension plus large du désir de devenir meilleur.

Tranchant radicalement avec l'insuccès de la mission socratique, la *République* offre une compréhension ouvertement politique des efforts pour devenir meilleur. L'utilisation des techniques pédagogiques et l'entreprise éducative qui y est mise sur pied ont pour objectif de faire en sorte que la cité devienne meilleure et rende les citoyens meilleurs. Il ne s'agit alors plus que les citoyens s'améliorent individuellement, mais que la cité tout entière aille vers le mieux. La question qui motive l'ensemble du dialogue se formule en ces termes (Rsp.(IV)444e7-445a4) :

Il nous reste [...] à examiner ce qui est le plus avantageux : soit poser des actions justes, avoir de belles occupations et être juste, que l'on passe inaperçu ou qu'on ne le soit pas, soit commettre des injustices, être injuste, dans le cas précis où justice ne serait pas rendue et où nous ne deviendrions pas meilleur en étant châtié. (*medè beltíon gígnetai kolazómenos* : Rsp.(IV)445a4)

Cette manière de présenter la justice comme une manière de devenir meilleur en subissant les châtements qui nous sont dus même dans deux directions différentes. Dans un cas, il faut se reporter à l'eschatologie de la *République* qui explique comment s'applique la justice une fois terminée la vie terrestre de l'âme. La rétribution divine assure que justice sera rendue, mais elle ne concerne que les individus. Ce n'est donc qu'à la conclusion de la *République* que le problème de la justice individuelle trouve une solution. Le problème abordé dans la *République* pointe toutefois à l'autre pôle du modèle psychopolitique. La réponse à la question de l'utilité de la justice touche la possibilité qu'ont les humains de s'améliorer par générations successives. Socrate décrit alors un "mécanisme naturel" qui se vérifie chez tous les animaux (Rsp.(IV)424a4-b1) :

Et ainsi [...] la constitution (*politeía*), lorsqu'elle s'est élancée en entier dans la bonne direction, progresse en augmentant comme si elle suivait un cercle : en effet, une nutrition et une éducation de bonne qualité étant assurées, elle crée de nobles natures (*phúseis agathàs empoieî*), et ces natures de bonne qualité ayant reçu à leur tour une telle éducation deviennent meilleures que les précédentes (*beltíous tòn protéron phúontai* : Rsp.(IV)424a8) dans tous les domaines et pour engendrer, comme c'est le cas pour le reste des animaux (*en tois állois zóiois*).

Comme nous l'avions déjà constaté dans le traitement que Platon réserve à la question de l'amour, le problème de la justice s'insère dans une conception élargie du devenir meilleur. Elle s'étend désormais de la cité prise comme un tout à l'ensemble des animaux. Signe de cette ouverture des perspectives de recherche, la critique sévère de la poésie homérique se fait à l'aune de l'amélioration de la cité. Socrate prie Homère de lui dire « laquelle des cités a amélioré son organisation grâce à [lui] » (*tis tôn póleon dià sè béltion óikesen* : Rsp.(X)599d2-e2).

Les deux exemples qui suivent montrent combien Platon innove dans ses dialogues de maturité en développant une analyse des moyens de devenir meilleur qui porte sur les mathématiques et les études des physiologues, thèmes pour ainsi dire absents de ses premiers dialogues. Le principe posé plus haut par l'analogie des techniques lui sert pour aborder l'influence des mathématiques et de l'apprentissage sur l'homme. Ce principe suggérerait que des occupations ou des soins appropriés pouvaient contribuer à l'amélioration des hommes. En apprenant, l'âme devient meilleure (Theaet.153b9-c3) : « Socrate — La constitution interne de l'âme (*hē d' en tēi psukhēi hēxis*), est-ce au moyen de l'apprentissage et du soin (*hupò mathéseos kai melétes*) [...] qu'elle acquiert des connaissances, qu'elle les conserve et qu'elle devient meilleur [...] ? Théétète — Bien sûr ! » (*gígnetai beltíon* : Theaet.153b11). Dans la *République*, les mathématiques semblent pouvoir jouer ce rôle d'amélioration de l'âme. Il faudra revenir plus longuement sur cette question problématique, mais remarquons d'emblée que l'apport des mathématiques dans les études des gardiens consiste justement à diriger leur âme vers l'étude des objets appropriés pour sa conversion. À un niveau qualitatif inférieur que celui de l'habituation de l'âme à la contemplation des formes intelligibles, Socrate soutient par ailleurs que les mathématiques peuvent à tout le moins avoir l'utilité pratique d'éveiller l'intellect. En effet, ceux dont l'intellect est naturellement doué aborderont l'apprentissage avec vivacité d'esprit (Rsp.(VII)526b5-6). Les autres, si leur intellect est plus lent (*hoi bradeis*) et qu'ils pratiquent ces études, feront tout de même des progrès en devenant plus vifs qu'avant (*eis ge tò oxúteroi autoi hautōn gígnesthai pántes epididóasin* : Rsp.(VII)526b8-9).

Platon semble ici s'être avancé plus qu'il ne l'avait fait auparavant. Les dialogues de jeunesse avaient suspendu leur jugement sur les méthodes permettant de devenir meilleur, rejetant tour à tour techniques et savoirs, occupations, textes et enseignements. Socrate y supposait d'une part que certaines techniques et connaissances devaient être en mesure d'améliorer les hommes, mais il était forcé de constater d'autre part que tous ses contemporains échouaient dans

l'enseignement de la vertu.¹⁵ Platon maintient nonobstant le principe que les techniques opèrent une transformation vers le meilleur dans ses dialogues de maturité. En *Theaet.*167a4-6, on peut ainsi entendre de la bouche de Protagoras que « dans l'éducation, il faut opérer le changement d'une disposition à une autre meilleure (*apò hetéras héxeos epì tēn ameíno*) ; si toutefois le médecin opère ce changement au moyen de médicaments, le sophiste le fait par des mots. » On peut douter que Platon soit d'accord avec Protagoras quand ce dernier affirme que l'éducation offerte par les sophistes est aussi bénéfique que la médecine, mais le rôle que Platon réserve aux mathématiques dans la *République* suggère que l'enseignement des mathématiques puisse concourir au devenir meilleur.

Enfin, la recherche du devenir meilleur connaît un ultime développement qui touche l'ensemble du système platonicien. En esquisant une théorie cosmologique où "rendre meilleur" sert de modèle explicatif, la recherche du meilleur dépasse ainsi les limites de la cité et du monde animal ; les mondes animaux, politiques et cosmologique se coordonnent dans la perspective d'une seule recherche du meilleur. Platon l'étend jusque dans sa physique cosmologique pour en faire l'objet des préoccupations du *noûs*. Socrate explique que s'il est vrai que le *noûs* doit être tenu responsable de l'organisation de l'univers, « en ordonnant, il met tout en ordre et place chaque chose afin qu'elle devienne meilleure » (*hópei àn béltista ékhei* : *Phaedo.*97c6). Les recherches sur les réalités physiques devraient ainsi porter sur la manière qu'a le *noûs* de réaliser la meilleure organisation possible ; en s'interrogeant « comment pour chaque chose il est meilleur (*hópei béltiston autôï estin*) d'être ou de subir ou d'agir de quelque manière que ce soit » (*Phaedo.*97c8-d1), on pourrait identifier les causes physiques présidant à la constitution du monde. Selon cette théorie, le *noûs* joue dans l'organisation de l'univers le même rôle qu'un éducateur parmi les hommes. Le *noûs* serait alors l'éducateur idéal : son intervention doit se faire dans la direction du Bien, car il lui est impossible de faire autrement que de diriger toute chose vers le meilleur.

¹⁵ Sur la vertu-science, cf., dans le chapitre III, III)2, III)4-5 ainsi que le chapitre V.

c) Dialogues de vieillesse¹⁶

Du point de vue de l'utilisation de l'expression "devenir meilleur", les plus grands changements dans le corpus des œuvres de Platon s'opèrent entre les dialogues dits socratiques et les dialogues ultérieurs. La même entreprise de systématisation se manifeste dans les dialogues de maturité et de vieillesse, bien que ces derniers réaffirment les acquis théoriques des premiers dialogues.

En ce qui concerne la présence empirique du drame socratique dans les dialogues écrits à la fin de la vie de Platon, force est de constater qu'elle est encore plus réduite que dans les dialogues de la maturité. Non seulement le côté apologétique et aporétique des premiers dialogues cède le pas devant une manière plus systématique d'aborder les questions débattues dans les derniers, mais le personnage même du Socrate des écrits de jeunesse a presque complètement disparu de la scène (le *Philèbe* mis à part). Bien que cette disparition progressive s'achève dans les dialogues qui nous occupent ici, il ne faudrait pas manquer de remarquer que Platon y reprend des thèmes fortement apparentés à ceux des dialogues de jeunesse. Ce rapide survol des endroits qui rappellent le drame socratique pourra démontrer que Platon reste fidèle aux grands principes qu'il a défendu au cours de sa vie.

En premier lieu, le controversé passage de la "sophistique de noble lignée" fait sans aucun doute allusion à la réfutation socratique.¹⁷ Pour des raisons qu'il reste encore à tirer au clair, Platon se sert des définitions du sophiste pour présenter la réfutation comme une technique rendant de grands services aux hommes qui la subissent. La réfutation fait ainsi partie des manières d'enseigner (Soph.229c11-d3). Cette manière douce (Soph.229e2) de se débarrasser de l'ignorance obtient d'excellents résultats pour l'âme. En effet, celle-ci adopte « la meilleure et la plus réfléchie de ses dispositions » (*beltísté [...] tòn héxeon* : Soph.230d5-6) ; si on ne s'y soumet pas, « on devient inculte et laid » (*apaídeuton te kai aiskhròn gegonénai* : Soph.230e2), car, embarrassé par un faux savoir, on est incapable d'apprendre quoi que ce soit. Platon soutient ainsi que la réfutation constitue une étape incontournable pour tirer avantage d'une discussion. En effet, il faudra plus

¹⁶ Ces dialogues sont : *Critias*, *Lois*, *Politique*, *Sophiste*, *Timée*, *Philèbe*.

¹⁷ Le débat qui a opposé les interprètes ne consiste pas en définitive à tirer au clair si Platon fait allusion à Socrate, mais s'il fait allusion à des sophistes en plus de Socrate, et si, partant, "la sophistique de noble lignée" vaut comme une condamnation *ad hominem* de Socrate. Cf. notre note sur la sixième définition, III)3 note 3.

tard trouver un moyen théorique ou pratique de rendre meilleurs (*beltious autoùs poeîn* : Soph.246d4-5 ; *toùs beltious gegonótas* : Soph.246e2) les défenseurs des théories matérialistes afin de pouvoir dialoguer avec eux. En second lieu, Platon soutient toujours la validité de l'analogie des techniques. Dans le *Politique*, les techniques conservent le rôle de moyens pratiques pour devenir ou rendre meilleur. Platon peut alors se servir de la médecine comme paradigme des connaissances qui produisent une amélioration. Ceux qui possèdent la science de la technique médicale « font passer [les corps] d'une disposition pire à une meilleure » (*beltio poióúntes ek kheirónon* : Pol.293b8). L'action du politique suit le modèle de la médecine en purgeant les éléments nuisibles à la cité (Pol.293d4-5) ; il en résulte alors le même effet bénéfique que dans le cas de la médecine : « en se servant en outre de la science et de la justice ils assurent la sauvegarde [de la cité] qu'ils feront passer, autant que faire se peut, d'une disposition pire à une meilleure » (*ek kheironos beltio poiósi* : Pol.293d9-e1). Derechef, les hommes qui se servent de la bonne technique politique s'assurent une action irréprochable (Pol.297a7-b3) :

[...] tant qu'ils se gardent d'une chose dont l'importance est immense : avec le concours de l'intellect et de la technique, de faire toujours la distribution la plus équitable entre les citoyens, d'être en mesure d'assurer leur sauvegarde et de les faire passer, autant que faire se peut, du pire au meilleur (*ameínous ek kheirónon apoteleîn* : Pol.297b2-3).

Cette recherche constante du meilleur, que l'on retrouve depuis le *Gorgias* jusqu'aux dernières œuvres politiques de Platon, assure aux dialogues une unité de projet et de perspective qui semble, pour l'instant à tout le moins, prendre les allures d'un effort cohérent dans le développement politique de la philosophie platonicienne. Cette unité "de façade" ne doit cependant pas masquer les étapes très marquées dans l'évolution des dialogues qui seraient plus justement envisagés comme autant d'essais de délimitation par la philosophie d'une véritable technique politique. La constance de la recherche du devenir meilleur sera davantage un atout qu'un obstacle afin de remarquer comment ces essais se distinguent les uns des autres. Juxtaposés aux grandes tendances de la philosophie de Platon, certains thèmes persistent ainsi des dialogues de la maturité aux dialogues de la vieillesse. L'utilisation de l'expression "devenir meilleur" indique que Platon réaffirme la validité de ses préoccupations antérieures pour le thème de l'amélioration de l'homme. D'autre part, il poursuit l'élargissement des domaines touchés par ce thème.

L'amour reçoit un traitement uniforme dans les dialogues de la deuxième et de la troisième période de la vie de Platon. Tirant partie des conclusions exprimées

dans le *Banquet*, la *République* et le *Phèdre*, Platon revient brièvement sur l'amour dans la cité. Le législateur exprime ainsi le souhait que l'amour puisse mener à l'amélioration de la jeunesse (Leg.(VIII)837d4-6) : « la sorte d'amour pour la vertu, et qui désire que le jeune devienne meilleur, nous voudrions qu'elle soit présente dans notre cité » (*áriston gígnesthai* : Leg.(VIII)837d5). L'amour éducateur du *Banquet* rejoint donc l'utilité politique du désir vertueux pour le meilleur dans une extension typiquement platonicienne : des conclusions individuelles tirées lors d'un banquet on passe à la vie civique au cours d'une discussion sur les lois. De même, le lecteur du *Phédon* se retrouve en terrain connu lorsque Timée aborde l'organisation du monde par le démiurge, car le principe qui présidait à l'action du *noûs* dans le *Phédon* se retrouve au centre des explications que donne Timée sur l'excellence de la création du démiurge (Tim.30a2-6). En effet, à l'instar du *noûs* organisant toute chose pour le mieux, le démiurge, incapable de commettre aucun acte médiocre, « mena le monde du désordre à l'ordre, pensant que l'ordre était tout à fait meilleur que le désordre » (*hegesámenos ekeíno toútou pántos ámeinon* : Tim.30a5-6). L'intervention du *noûs* dans le *Phédon* ou du démiurge dans le *Timée* fonctionne dans le cadre d'une extension systématique de l'amélioration de l'homme par les techniques : un "artisan-savant" organise l'amélioration d'une matière désordonnée. Cette action démiurgique orientée vers le devenir meilleur subit manifestement l'influence du modèle de l'éducation et offre l'occasion de développer des analyses proprement cosmologiques et physiques qui s'appliqueront ensuite au "devenir meilleur" humain.

Finalement, Platon relie ensemble les dimensions psychologique, politique et cosmologique du devenir meilleur dans un passage sur la rétribution divine. Les hommes et la justice divine s'accordent, car, pour un homme, avoir tenté ou n'avoir pas tenté de devenir meilleur motive la sanction imposée par la justice divine. En effet, le rôle du dieu est simple (Leg.(X)903d5-8) : « il ne [lui] reste plus qu'à déplacer le caractère qui devient meilleur vers le meilleur lieu, et au contraire le moins bon vers le moins bon » (*tò mèn ámeinon gignómenon êthos eis beltío tópon* : Leg.(X)903d6-7). La possibilité de regrouper autour de cette expression les dialogues de la maturité et les dialogues tardifs s'appuie sur les exemples précédents. Ils ont effectivement démontré que les thèmes centraux de la philosophie platonicienne sont tour à tour reliés à l'ensemble de l'œuvre au moyen de la force d'attraction exercée par la recherche universelle de l'amélioration.

Cette constante ne doit toutefois pas nous faire manquer le statut particulier des *Lois* dans l'ensemble des œuvres de Platon. Ce dialogue exploite une veine qui

ne reçoit pas de traitement égal dans les dialogues précédents. La législation des cités clôt l'historique du parcours philosophique de Platon et montre une autre facette de la recherche du meilleur. En de nombreux endroits, cette dernière est adaptée au gré des thèmes touchés par la législation, autant d'une manière limitée dans le détail des lois que d'une manière générale dans les motivations fondamentales qui guident la législation. La législation en matière de poésie et de spectacles sert à former le caractère des citoyens. Elle critiquera les œuvres musicales et poétiques en se servant de la règle suivante : « il faut que [les citoyens], en ayant toujours le spectacle de caractères meilleurs que le leur, poursuivent un plaisir meilleur » (*beltiō tōn hautōn ethōn akoúontas beltíō tēn hedonēn iskhein* : Leg.(II)659c3-4). De même, la législation sur la guerre suit explicitement l'objectif de devenir meilleur et permet de dénigrer les batailles navales au profit des batailles terrestres « qui rendent les Hellènes meilleurs » (*beltíous toūs hēllēnas poiēsai* : Leg.(IV)707c4-5).

“Devenir meilleur” compte aussi parmi les motivations essentielles de la loi. Elle se manifeste au début du dialogue. Selon Clinias, entre trois juges et les trois justices qu'ils appliquent, le juge qui restaure l'amitié devrait l'emporter, car « un tel juge et législateur deviendrait meilleur, et de beaucoup » (*makrōi ameínon gígnōit' an* : Leg.(I)628a4-5). D'autre part, les limites de la justice terminent là où on constate l'impossibilité d'obtenir une amélioration de l'injuste. Le coupable est mis à mort (Leg.(IX)854e7) lorsqu'il est réputé incurable (*hos aníaton* : Leg.(IX)854e4). Rendre justice est alors synonyme d'améliorer le coupable d'une injustice, car « en subissant cette punition, il deviendrait meilleur en étant tempérant » (*génoit' an beltíon sophronistheís* : Leg.(IX)854d5).¹⁸ L'Athénien donne à sa législation le “devenir meilleur” comme objectif (Leg.(IV)707d1-5) :

En effet, nous avons maintenant les yeux tournés vers l'excellence de la cité, et nous observons la nature du territoire et l'établissement des lois, non pas avec l'idée que l'unique chose et la plus précieuse est la sauvegarde et l'existence des hommes, comme le pense la majorité, mais que ces derniers deviennent meilleurs et le soient pendant toute la durée de leur vie (*hos beltístous gígnesthai te kai einai tosoûton khrónon hóson an ôsin* : Leg.(IV)707d4-5).

L'originalité des *Lois* apparaît immédiatement si on compare les manières dont Platon utilise l'expression *béltion gígnesthai* dans son œuvre. Tout d'abord affaire d'éducation et de soins, ensuite objet d'une quête universelle, cette expression inspire enfin le projet de législation des *Lois*. Le recours systématique à la

¹⁸ Voir aussi Leg.(IX)854d7-e1 : *beltíona [...] exergásato*.

législation comme moyen d'atteindre ce but conditionne l'ensemble de ce dialogue qui présente ainsi sous un aspect inhabituel le rapport de la philosophie et de l'éducation à la recherche du devenir meilleur. Autrefois moyens privilégiés de rendre et de devenir meilleur l'éducation et la philosophie entretiennent, dans les *Lois*, un rapport médiatisé par la loi. Un développement sera réservé au problème des rapports de l'éducation et de la loi dans la partie consacrée à la *paideía* comme technique.¹⁹ Il nous est cependant possible de terminer ce rapide tour d'horizon des œuvres de Platon en incluant les *Lois* dans l'ensemble des dialogues qui montrent un intérêt soutenu pour l'expression qui nous occupait ici.

I)1.3 — *Le choix d'une bonne vie et devenir meilleur :
origine ou finalité de la philosophie ?*

La plupart des dialogues platoniciens peuvent être envisagés comme un débat à chaque fois renouvelé sur le choix de la meilleure vie. D'un point de vue éthique ou politique, on pourrait même proposer qu'il s'agit de la principale question débattue dans l'œuvre de Platon.²⁰ Choisir une vie qui vaut la peine d'être vécue et la préoccupation de "devenir meilleur" forment les deux parties d'une même réflexion sur l'existence. Préoccupation fondamentale qui pourrait réunir sous un seul et même titre la majeure partie des œuvres de la littérature grecque classique, la confrontation des genres de vie constitue le matériau duquel Platon tire les éléments qui lui servent pour dépeindre la quête du devenir meilleur. La

¹⁹ Cf. II)1.4 (c).

²⁰ Pour A.B. Hentschke-Neschke (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 15) le problème de choisir une bonne vie traverse tous les dialogues platoniciens : « *Die Frage, wie der Mensch leben soll, durchzieht die platonischen Dialoge, sei es, daß sie Gegenstand eines Gespräches ist – denn alle Fragen nach dem Wesen der Arete gehören in den Bereich menschlichen Verhaltens überhaupt – sei es, daß das unmittelbar gestaltete Verhalten der Gesprächspartner selbst Aussagewert besitzt.* » Quelques articles ont été rédigés dans cette optique : M.M. Goldsmith, « *Glaucon's challenge* » (p. 356-367), envisage le choix d'une vie juste dans les termes d'un calcul analytique mettant en rapport les intérêts et les inconvénients d'un comportement juste ou injuste ; K. Moors, « *Named life selections in Plato's myth of Er* » (p. 55-61), se penche sur la relation que Platon veut faire apparaître entre la vie terrestre et le choix de vie fait dans l'au-delà ; M. Canto-Sperber écrit « La plus fameuse question socratique "comment dois-je vivre?" » (*Éthiques grecques*, p. 64-65) qu'elle analyse dans les termes d'une délibération rationnelle visant « [les] dispositions et [les] normes inscrites dans la nature de l'homme ». Ce questionnement deviendra essentiel par la suite dans l'histoire de la philosophie.

multitude des questions et des solutions qu'implique le choix d'une bonne vie est critiqué dans la perspective des moyens pratiques et des connaissances théoriques ayant le devenir meilleur pour objectif premier. Les dialogues de Platon engagent ainsi avec le reste de la littérature grecque une discussion sur la valeur des solutions proposées ou décrites par ses prédécesseurs et ses contemporains ; comme si Platon avait dépeint son activité d'écrivain dans ce bref passage de la *République* (Rsp.(X)618c3-6) : « en discernant la vie de bonne qualité de celle qui est mauvaise, choisir toujours et partout la meilleure des vies possibles » (*tòn beltíō [...] haireísthai* : Rsp.(X)618c5-6).²¹ Les textes de Platon ou d'autres auteurs partagent souvent cette même préoccupation, mais ceux de Platon se démarquent constamment du reste par l'originalité de la solution qu'ils proposent. Le problème du choix d'une bonne vie aboutit ainsi à une argumentation justifiant une existence dont l'impératif moral se résume à « il faut devenir meilleur ».

Le Socrate des écrits de jeunesse avait ouvert la voie à cet examen critique et complet des manières de diriger la vie éthique et politique de l'homme. Nicias résumait ainsi la méthode socratique qui glisse d'un sujet de discussion quelconque à l'examen de la manière dont on mène sa vie (*empései eis tò didónai perì hautoù lógon hóntina trópon nún te zēi* : Lach.187e10-188a1). La lecture des livres II et III de la *République* montre que Platon refusait le modèle de vie querelleur chanté dans les récits mythologiques d'Homère et de la tragédie, bien qu'il maintînt l'éducation par la musique et la poésie dans son rôle traditionnel de formateur de la jeunesse. De même, les *Lois* s'opposent à la vision de la vie comme un combat incessant. Comme c'est le cas pour la poésie, la lecture que Platon fait des législations de Sparte et de Crète se compose de critiques et d'approbations. Il s'inspire de pans

²¹ Pour ne pas ajouter une autre série de citations à celles déjà présentes dans la section consacrée à la récurrence de l'expression "devenir meilleur", nous renvoyons ici à quelques passages qui montrent comment le choix d'une bonne vie mène à la quête du devenir meilleur. Pour la période des dialogues de jeunesse, le passage de l'*Apologie de Socrate* déjà cité plus haut (Apo.28b3-30c2 sq.) oppose le mode de vie que suit Socrate en risquant la mort (amélioration de l'âme et philosophie : Apo.29d4-6, Apo.29e2-3) à celui que suivent les Athéniens (préoccupations matérielles : Apo.29d7-e1 ; cf. aussi les occurrences *béltion* et *béltiston* en Gorg.500a8-d4). Entre tous les exemples possibles dans les dialogues de la maturité, la *République* émet les conclusions les plus claires. En plus de Rsp.(X)618c4-6, cf. Rsp.(IX)592a1-4 qui fonde le choix entre les honneurs sur le souci de devenir meilleur (« les uns y prendre part et les goûter, ceux qui, de notre avis, nous rendraient meilleurs (*ameíno hautòn poiéseín* : Rsp.(IX)592a2-3), les autres [...] les éviter dans les affaires privées et publiques »). Dans les œuvres de la dernière période, le *Philèbe* associe sans ambiguïté la recherche du meilleur et le choix entre la vie faite de plaisir et celle faite de réflexion (Phil.11b4-c2, Phil.11d4-6, Phil.19c5-6).

entiers des constitutions en vigueur à son époque, tout en signalant les points sur lesquels sa pensée diverge de celle de ses contemporains. Sa méfiance à l'égard de la virtuosité technique dans l'exécution des chants et dans la maîtrise d'un instrument (Leg.(II)669d5-670a3) s'ajoute aux éléments de critique par lesquels la philosophie de Platon se démarque de la culture contemporaine et se constitue en théorie de l'éducation originale. On pourrait alors dire que la pensée de Platon se distingue des autres théories de l'éducation non pas parce qu'elle privilégie l'excellence et la recherche du bien, car les autres formes d'éducation sont aussi motivées par cette recherche, mais parce qu'au lieu de poursuivre l'excellence au sein d'une culture de compétition et de combat,²² elle opte pour une amélioration du sujet par rapport à lui-même²³ : la réflexivité de la solution au problème posé par le choix d'une bonne vie s'exprime nettement dans la langue de Platon.²⁴

²² La philosophie de l'éducation platonicienne propose des modèles philosophiques qui se distinguent des modèles héroïques que l'on retrouve chez des poètes comme Homère, Tyrtée ou Pindare. Chez Homère, les mots suivants pourraient résumer l'idéal agonistique exploité par le poète : « en tout, être le meilleur et toujours l'emporter sur les autres » (*aièn aristéúein kai hupeírokhon émmenai álloñ* : Il.VI,v.208) ; cf. B. Schouler, « Dépasser le père », p. 1-5 pour une étude des nombreux passages de l'*Iliade* où les fils rivalisent avec leur père et Menex.247a2-6 où la rivalité entre les générations sert d'exhortation à l'excellence. Jaeger souligne l'importance du modèle héroïque chez Tyrtée (*Paideia* I, p. 89 sq. (p. 93) : « *Greece, and in fact all the ancient world, held the hero to be the highest type of humanity.* ») et chez Pindare ; ce dernier célèbre par sa poésie élégiaque la victoire athlétique et, surtout, le modèle de la vertu triomphante (*ibid.*, p. 206-213 (p. 209) : « *Inspired by the old aristocratic conception of the athletic contest, [Pindar] gave a definite moral and religious significance to the spectacle of men struggling to bring their manhood to perfection in victory [...].* »). D'une manière générale, l'éducation grecque s'inscrit traditionnellement dans une culture de compétition. K.J. Dover fonde son étude de la moralité populaire grecque sur les différences qui existent entre la pensée populaire et celle des philosophes (*Greek Popular Morality*, p. 1 sq.) ; il démontre que, pour un Grec, son excellence relève d'une comparaison entre les qualités de la naissance, de la famille et de la nation (*id.* p. 81 sq.). On aperçoit l'originalité de Platon qui exploite plutôt le sens réfléchi de la recherche du meilleur. Platon fait des éloges aux héros nationaux un organe important de l'éducation civique, mais, dans l'ensemble de sa théorie de l'éducation, il s'abstrait du modèle héroïque par l'utilisation de l'amélioration de soi comme un projet personnel et politique qui tire son avantage de l'intérêt qu'il représente pour l'individu ou la communauté qui s'efforce de devenir meilleur. En effet, l'entraînement militaire ou la stratégie ne sont jamais des moyens de conquérir et d'agrandir le territoire de la cité, mais doivent se conformer à la justice qui assure l'excellence de l'âme qui se soumet à ses prescriptions.

²³ Cf. *infra* I)2.4 (c) le commentaire de Leg.(I)641b3-c3.

²⁴ On ne compte plus les interprétations qui font du Socrate de Platon l'homme par lequel la conscience de l'homme a découvert son individualité.

Plusieurs commentateurs ont montré à quel point la pensée de Platon se démarquait de celle de ses prédécesseurs par son allure “personnaliste” ou par l’attention continuelle qu’elle consacre à la sauvegarde de l’âme.²⁵ Cette remarque est juste. La récurrence et l’importance de l’expression “devenir meilleur” au sein des dialogues platoniciens en sont un signe évident. Si l’on ne craignait de commettre un anachronisme, on pourrait affirmer que Platon développe et exploite les éléments d’une pensée fondée sur la notion d’individu. L’étude de la notion d’âme ou de *daímon* chez Platon pourrait peut-être parvenir à démontrer la justesse de cette interprétation, mais l’hasardeuse tentative de définir ces notions à mi-chemin entre l’état de fait – l’âme existe – et le mythe – ses représentations sont presque toujours mythologiques – nous fait constamment achopper à des questions qui restent sans solutions. Pourtant, il faut être vigilant et pousser plus avant l’analyse, car on ne peut admettre d’en rester à une interprétation individualiste ou uniquement spirituelle de l’éducation platonicienne. La grande variété des thèmes touchés par le souci de s’améliorer signifie tout au contraire que la nature réflexive de cette recherche dépasse de loin une éthique et une politique qui aboutirait dans le repli sur l’individu. L’issue tragique de la vie de Socrate ne constitue-t-elle pas la preuve la plus frappante que la poursuite du devenir meilleur ne peut être la préoccupation d’un seul homme ? Cet exemple d’opposition radicale entre la politique et la recherche du bonheur allait prendre la valeur d’un avertissement. Platon n’eut ensuite de cesse de proposer critiques et solutions visant à réunir les intérêts privés et publics des citoyens; jusqu’à, selon certains, se faire l’ennemi de

²⁵ Cette particularité de la pensée platonicienne peut être interprétée comme une étape décisive dans le cheminement vers une philosophie délaissant la cité pour se concentrer sur l’individu, mais il faut insister sur le caractère rétrospectif et chrétien de cette interprétation; ce que fait M.-P. Edmond (*Le philosophe-roi, Platon et la politique*, p. 9) qui dirige son travail en partie contre la lecture chrétienne des œuvres de Platon: « Cette interprétation fait de la vie contemplative l’idéal religieux et mystique de cet homme d’élite qu’est le philosophe; elle privilégie le seul perfectionnement de l’individu et rabaisse considérablement la visée du perfectionnement des hommes dans et par la vie politique ». W. Jaeger a insisté longuement sur l’importance de l’âme et de l’individu dans l’éducation socratique ou platonicienne (*Paideia* II, p. 38-47, p. 347-354, p. 365-370). H.-I. Marrou reprend ces conclusions (*Histoire de l’éducation*, I, p. 126): « [l’enseignement de Platon] vise à former *un* homme, tout au plus un petit groupe d’hommes réunis en école, formant une secte fermée [...]. Le Sage, car c’est déjà à une sagesse de type personnaliste qu’aboutit le platonisme, passera sa vie à “s’occuper de ses propres affaires” [...]. » La réflexivité de l’entreprise platonicienne serait ainsi le signe d’une pensée individualiste pour Jaeger, qui confinerait au pessimisme quant à la possibilité de voir la philosophie influencer la vie politique pour Marrou (cf. *ibid.*, p. 125-126 et la note 20 p. 125).

la liberté de penser ou d'agir. Mais présenter la philosophie de Platon sous les traits d'une pensée individualiste²⁶ ou totalitaire²⁷ nous empêcherait de comprendre comment Platon compte se servir de la recherche individuelle du bonheur comme d'une force motrice afin d'entraîner l'amélioration de toute la cité.

Il semble par conséquent possible d'esquisser une réponse provisoire à la question : "quelle place occupe l'éducation dans la philosophie de Platon ?" La philosophie de Platon est animée par la recherche du devenir meilleur envisagée comme solution au problème du choix d'une bonne vie. L'éducation chez Platon serait ainsi la ligne de perspective le long de laquelle s'organisent les scènes des dialogues et les éléments de leurs élaborations. Les œuvres tendraient donc dans la direction d'un devenir meilleur qui leur ferait défaut nécessairement et constamment, car la réussite de l'éducation serait toujours déjà exprimée comme un objectif ou un idéal à atteindre dont la supériorité serait irréductible à aucune expérience humaine, individuelle ou politique. On retrouve dans ces éléments de réponse la nature utopique de la recherche dirigée vers "le meilleur", cet adjectif comparatif qui exprime une supériorité transcendant perpétuellement l'existence de l'individu ou de la cité qui le poursuit. La philosophie, dont Éros est l'idole, et son interprétation, qui fait s'assimiler le désir de la connaissance à une quête ou un manque amoureux, s'agencent toutes deux dans le projet platonicien d'une remise en question de l'éducation au moyen de la recherche du devenir meilleur.

Toutefois, si cette interprétation peut satisfaire aux exigences d'une définition authentique de la philosophie, elle ne saurait rendre justice à l'ensemble des aspects lexicaux que doit analyser une étude portant sur "l'éducation chez Platon". Notre présentation schématique du rapport qu'entretiennent philosophie et éducation comme solutions au problème du choix éthique et politique possède une efficacité aussi limitée que l'équation que nous avons établie entre philosophie d'une part, et, d'autre part, éducation et recherche du devenir meilleur. On ne mettra pas en doute que la philosophie est une recherche du devenir meilleur, mais il faut par ailleurs se demander s'il est entièrement satisfaisant de définir l'éducation par son objectif. En effet, si on peut présenter "devenir meilleur" comme le résultat de l'éducation, une définition plus exacte et complète devrait réserver une place importante aux moyens qui permettent d'atteindre cet objectif. Ces moyens

²⁶ W. Jaeger, *Paideia* II, p. 365-370.

²⁷ Cf. la section IV)1.

constituent ce que l'on entend habituellement, techniquement ou en pratique, par "éducation".

D'une part, l'éducation désigne les moyens mis en œuvre pour assurer la bonne croissance des enfants et leur inculquer une culture ; d'autre part, elle équivaut à la recherche d'un idéal. Cette ambivalence se retrouvera dans une série d'opposition constitutives du discours platonicien sur l'éducation. D'une part, on peut dire que l'éducation est un processus au cours duquel un individu développe et enrichit son caractère afin de pouvoir, un jour, incarner les qualités du philosophe ; d'autre part, on peut interpréter la philosophie comme une constante quête menant à l'éducation. Selon la première manière de voir, on devient philosophe grâce à l'éducation – la philosophie est alors une manière de vivre ;²⁸ selon la seconde, c'est parce qu'on est véritablement philosophe que l'on peut s'éduquer et éduquer – être philosophe implique que l'on participe du naturel philosophe.²⁹ Doit-on alors dire que devenir meilleur constitue la principale motivation de l'éducation conçue comme l'ensemble des moyens mis en œuvre dans le choix d'une bonne vie, ou que devenir meilleur est la finalité de la philosophie conçue comme la recherche toujours recommencée de la bonne éducation ? Cette distinction trouve son origine au cœur même de la notion d'éducation chez Platon qui divise ses significations entre des commentaires pratiques ou théoriques. Nous ne croyons pas qu'il faille exclure les éléments d'une interprétation au profit de l'autre en tentant de démontrer que l'une est vraie et que l'autre est fausse ; cette variété et cette opposition proviennent justement du fait que l'éducation chez Platon repose sur la présence de l'une et de l'autre.

Voilà donc que nous avons abordé la signification de l'éducation chez Platon en montrant que "devenir meilleur" en forme la principale idée directrice. Cette entrée en matière a mis en lumière le lien qui existe entre la philosophie de Platon et l'éducation. En effet, la recherche de l'amélioration participe étroitement à l'organisation et à la dramatisation des dialogues de Platon. Toutefois, après avoir démontré combien était important le souci de devenir meilleur, les conclusions qui en découlent nous apparaissent insuffisantes pour circonscrire dans son entièreté ce qu'est l'éducation chez Platon. Encore une fois, ce sujet, trop vaste, habité par des sens contradictoires, nous échappe. Il faut maintenant le suivre dans ses acceptions

²⁸ Cette lecture est défendue par P. Hadot, « La philosophie antique : une éthique ou une pratique ? », in *Problèmes de la morale antique*, 1993, p. 7-37.

²⁹ Cette lecture est celle de M. Dixsaut, *Le Naturel philosophe*, 1985 ; cf. II)2 note 7.

I) 1 DEVENIR MEILLEUR

pratiques, et continuer de montrer la variété de ses formes et l'étendue de ses significations, avant de proposer des solutions afin de le constituer en une notion cohérente et d'en donner une définition satisfaisant à l'ensemble de ses différents aspects.

I)2 *Paideía, trophé, máthesis*

En cherchant à distinguer l'objectif théorique et la partie pratique de l'éducation, un problème de taille se présente. Loin d'avoir la simplicité et la clarté que l'on pourrait attendre d'une notion pratique, le processus de l'éducation chez Platon recouvre une variété de termes dont les relations sémantiques rivalisent de complexité. Nous avons vu dans la section précédente que la langue de Platon et le français comportaient des traits particuliers qui faisaient en sorte qu'un ensemble d'expressions équivalentes regroupées sous leur paradigme, *béltion gígnesthai*, pouvait être traduit par un seul et même verbe en français : s'améliorer. L'obstacle qu'il nous est nécessaire de franchir dans les pages qui suivent est le résultat d'une réalité linguistique dans son ensemble similaire à cette dernière, et pourtant plus complexe dans le détail. Il va de soi qu'écrire sur l'éducation chez Platon consiste à gloser les endroits consacrés à la *paideía*. On devrait ainsi poser l'équivalence "*paideía*=éducation", et s'en tenir à cette traduction. Mais une recherche, même superficielle, pousse le lecteur à remarquer que l'éducation peut autant être l'action de la *paideía* que de la *trophé*, qu'éduquer implique aussi les verbes *didásko* et *mantháno*. On se trouve ainsi dans la même situation qu'avec l'expression *béltion gígnesthai* : plusieurs éléments de grec se regroupent habituellement sous une seule notion en français.

Quand on tente de le simplifier, ce problème gagne paradoxalement en complexité, et les éléments de la difficulté s'inversent. En effet, afin d'affiner l'analyse de l'éducation chez Platon et d'offrir des traductions plus exactes, on aura tendance à utiliser des termes plus spécialisés que le traditionnel "éducation" qui remplace indifféremment *paideía*, *trophé*, ou *máthesis*.¹ À *trophé* on fera correspondre "manière d'élever" ou "nutrition", à *máthesis* "science" ou "connaissance", et dans le but de faire disparaître les possibilités de confusion et d'en faire voir la spécialisation, on traduira *paideía* par "enseignement" ou "éducation élémentaire" afin de souligner que la *paideía* s'adresse originellement aux enfants (*país, paídes*). Mais le problème a tôt fait de s'inverser. D'une part,

¹ Indifféremment pour la très vaste majorité des interprètes qui se sont consacrés à l'étude de "l'éducation chez Platon".

paideía, *trophé*, *máthesis* peuvent être généralement traduits par “éducation”.² D’autre part, comme ils possèdent souvent des sens plus spécialisés, on aura recours à une ou plusieurs notions françaises pour les désigner avec exactitude. On ne propose plus un seul terme français pour traduire plusieurs termes grecs, mais plusieurs traductions françaises pour un seul terme grec. De plus, certaines de ces traductions plus spécialisés s’opposent ou se recoupent. “Enseignement” convient pour *paideía*, mais pourrait aussi être la seule traduction exacte de *máthesis*, quand cette dernière désigne une partie de la *paideía* incluant l’apprentissage de l’écriture et des éléments simples du calcul arithmétique et de la géométrie. La partie (*máthesis*) porterait alors le même nom que le tout (*paideía*), et réserver “enseignement” pour *paideía* et “instruction” pour *mathésis* n’aurait d’autre effet que de perpétuer le recoupement sémantique des deux termes en les mettant au même niveau. D’autre part, si l’on maintient malgré cela “enseignement élémentaire” pour traduire *paideía*, bien que l’on montre en quoi cette dernière se distingue de la *trophé*, le terme “enseignement” ne rend pas manifeste l’inclusion de la *trophé* dans le processus de la *paideía*, car il est impropre à décrire la gymnastique. Enfin, en lui-même, le cas de *trophé* est particulier : son sens large désigne la nutrition, mais appliquée au processus de l’éducation, cette notion désigne la manière d’élever les enfants. “Manière d’élever” pourrait donc rendre explicite ce qui associe la *trophé* à la *paideía*, mais cette expression serait toutefois trop limitée pour respecter l’étendue de la *trophé* (“régime de vie”) et rendre manifeste la nature physiologique de ses activités. Est-il besoin de dire que l’étude de l’éducation chez Platon ne peut toutefois pas se permettre de perpétuer ces ambiguïtés et les possibilités de confusion entre les termes de l’éducation ? Sauf erreur de notre part, cette confusion règne dans l’ensemble des ouvrages critiques qui abordent de près ou de loin la question de l’éducation chez Platon, et ce depuis l’origine des études modernes sur l’Antiquité.

L. Grasberger est le premier auteur à avoir produit une analyse relativement complète de l’éducation dans l’Antiquité. Il consacre une partie de son étude aux différents sens possibles de *paideía* chez Platon.³ Il remarque que Platon a la

² Pour des exemples, voyez les sections suivantes consacrées à l’étude de ces notions. Nous verrons ici que les spécialistes de l’éducation antique (Grasberger, Jaeger et Marrou) l’entendent ainsi.

³ *Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern*. II. Theil (1875) : *Der musische Unterricht oder die Elementarschule bei den Griechen und Römern*, p. 5-6.

particularité de réunir *trophé* et *paideía*.⁴ il entend ainsi distinguer la première période d'apprentissage des enfants (*trophé*, *paidiá*) de celle des leçons et de l'éducation proprement dite (*paideía*, *máthesis*)⁵, et réserve par ailleurs un rôle physique à la *trophé* et un rôle intellectuel à la *paideía* par une traduction intéressante qui montre l'importance et la difficulté de différencier ce qui relève du domaine de la *trophé* ou de la *paideía* : « *physische und geistige* (*trophé kai paideía*) [...] *Erziehung* ». ⁶ Il ne consacre cependant aucune note ou remarque sur l'association de *paideía* et de *máthesis*, bien qu'il ait relevé un passage de Xénophon qui pointe dans cette direction (Mem.(IV)1,4 : *apaídeutoi kai amatheís*). Le même flou problématique se constate dans le lexique des œuvres complètes de Platon dans la Collection des Universités de France. En comparant les articles *paideía* et *trophé* on constate que les deux termes sont associés comme un seul et unique mot désignant instruction et éducation (p. 396), bien que *trophé* veuille dire par ailleurs "régime de vie" (p. 510).⁷ Quant à lui, l'index de B. Jowett fait une analyse compréhensive des occurrences de *paideía* prise dans le sens large d'éducation, mais, ce faisant, estompe les particularités propres de ses éléments constitutifs. H.-I. Marrou, regroupe judicieusement toutes ces pratiques sous la notion de *paideía* et, malgré la précision historique de son traitement de la question, n'apporte aucune attention à la notion de *trophé*, ni à la *máthesis*.

W. Jaeger se démarque par l'inclusion systématique de tous ces termes sous la définition de la *paideía* comme culture. Il remarque avec perspicacité :⁸

The words for education and child-rearing, which originally where almost identical in meaning, always remained closely akin (...). The main difference is that paideía came more and more to connote intellectual education, and child-rearing the pre-rational stage of a child's development.

Suivant cette idée, il en conclut laconiquement : « *trophé=paideía* ». ⁹ Pourtant, comme on le constate dans les premières pages de *Paideia*,¹⁰ l'ensemble de son

⁴ *Id.*, p. 5 : « *So wird bei Plato der Begriff trophé, Wartung und Pflege der kleineren Kinder, häufig mit dem allgemeinen paideía verbunden.* »

⁵ *Id.*, p. 6 : « *aus der ersten Lebensperiode und der Spielzeit des Kindes (trophé, paidiá) zur eigentlichen Erziehung und Lehre (...) angedeutet.* »

⁶ *Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern. Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. I. Theil, II. Abtheilung : die Turnschule der Knaben*, p. 212.

⁷ E. des Places, *Lexique de la langue philosophique et religieuse de Platon*. Platon, Œuvres complètes t. XIV, vol. 1 et 2, Paris, Les Belles Lettres, 1970².

⁸ *Paideia* II, p. 228.

⁹ *Id.* p. 337.

interprétation repose sur la distinction entre *trophé*, “instruction des enfants”, et *paideía*, “culture”. Jaeger n’explique nulle part comment on peut comprendre les nombreux sens que ces mots prennent au gré des dialogues de Platon. En ce qui concerne le traitement qu’il réserve à la *máthesis*, il est tout autant que les autres marqué par la subsomption indifférenciée des formes de l’apprentissage sous la notion de *paideía* (culture). Jaeger remarque¹¹ que les pages de Rsp.(VI)488b-e (où le meilleur navigateur est celui qui connaît l’art de la navigation) sont suffisantes pour établir que Socrate, dans ce dialogue, affirme que la politique peut s’enseigner. Bien qu’il ait distingué l’éducation supérieure de l’élémentaire par l’acquisition de *mathémata*,¹² on se trouve toutefois devant la difficulté de savoir ce qu’il entend par “un enseignement politique” : cet enseignement inclut-il la *trophé*, la première et la seconde *paideía*, ou seulement les connaissances acquises après l’apprentissage de la dialectique ?

Cette imprécision généralisée a des conséquences pratiques et théoriques qui jouèrent un rôle important dans la complexité et la profusion des études portant sur l’éducation chez Platon. En effet, en maintenant entre les notions des relations d’inclusion et d’exclusion floues ou trop strictes, les nombreuses variations possibles dans la composition de la notion de *paideía* rendent plausibles quantité d’interprétations différentes et partielles de l’éducation chez Platon sans pourtant faire apercevoir comment elles appartiennent toutes au même ensemble théorique. Expliquer ce qu’est l’éducation chez Platon demande pourtant de respecter avant tout l’étendue des notions qui la composent. Ce faisant, on court le risque d’allonger d’autant une étude dont l’importance pour la compréhension des œuvres de Platon commande déjà de faire un long exposé, mais, dans le but d’éviter en priorité que l’incompréhension de cette notion ne gagne l’ensemble du système qui l’accueille, on ne peut risquer de n’en donner qu’une interprétation partielle.

La notion la plus complète restera toujours celle de *paideía*. Effet de ses nombreuses définitions possibles, le problème se résume à la compréhension d’une différence de niveaux ; qu’on l’envisage selon une perspective ou l’autre, la signification de *paideía* varie pour embrasser ou s’opposer aux autres termes servant à décrire l’éducation en général. Les autres notions, bien que moins complexes, n’échappent pourtant pas au même problème : chaque notion, suivant le

¹⁰ *Paideia* I, p. xxii-xxiii, 4-5 et la n. 7 *ad loc.*

¹¹ *Paideia* II, p. 282.

¹² *Id.* p. 280.

contexte qui la détermine, entretient une relation plus ou moins étroite avec un type ou l'autre de formation, ou avec le projet général de l'éducation. Le degré d'implication d'une notion dans le processus de l'éducation s'exprime dans les termes d'une distance qui la sépare de l'éducation définie simplement comme l'ensemble des moyens mis en œuvre afin de devenir meilleur.¹³ Les différences de niveaux entre les notions et les sens de ces notions manifestent l'éloignement ou le rapprochement d'une notion par rapport à cette définition unificatrice de l'éducation. On peut aborder ces niveaux, soit grâce à l'ordre chronologique des éléments de l'éducation qui font voir ce que désigne la *paideia* à chaque période de la vie, soit par une définition énonçant le ou les moyens pratiques propres à chaque notion et en explicitant l'objectif propre. Ces deux méthodes serviront ici. Elles mènent toutefois à des résultats différents, qui devront ensuite être rassemblés pour nous permettre d'opérer une ultime distinction quant aux sens possibles des différentes notions. Le tableau des inclusions et des exclusions fera voir que les notions pourtant isolables et spécialisées finissent par avoir des sens qui s'échangent et se repoussent. Il faudra alors accepter de considérer plusieurs niveaux à la fois afin de trouver une manière d'en stabiliser le sens et de leur donner une cohérence qui avait été jusqu'ici prise pour acquis. Comme *paideia* est plus générale et problématique que les autres notions, nous pourrions en extraire un sens précis seulement une fois que les éléments qui la constituent auront été isolés au sein de la structure d'ensemble. Il est possible que la *paideia* apparaisse alors être une coquille vide dont le sens serait indissociable de ses éléments constitutifs ; il est possible aussi que la *paideia* conserve un domaine privilégié.

I)2.1 — Paideia et trophé

Le premier sens de *trophé* se traduit par "nourriture".¹⁴ Ce sens est premier, car d'une part il l'emporte sur les autres par le lien étroit qu'il entretient avec le verbe *tréphō*, "nourrir", et, d'autre part, parce qu'il en représente l'utilisation la

¹³ On verra plus loin que cette définition est celle de Platon (cf. « De devenir meilleur à la *paideia* »).

¹⁴ En consultant l'ensemble de la bibliographie platonicienne, nous avons constaté que l'étude de la notion de *trophé* chez Platon n'a jamais été menée par aucun interprète.

plus générale et la plus commune. En effet, en tant que “nourriture”¹⁵ ou “action de nourrir”, la *trophé* concerne tous les animaux au même titre que la reproduction. Ce sens premier fournit l’occasion d’établir la distinction fondamentale entre la *trophé* et la *paideía* : la *trophé* fait partie des éléments essentiels à la vie. Comme le montre la place que lui réserve le *Timée*, la *trophé* compte au rang des premières nécessités d’un organisme vivant.¹⁶ Le *Phédon* en explique le lien avec le corps : « le corps nous encombre d’une foule d’embarras causés par la nécessité de se nourrir » (*murías [...] askholías parékhei tò sôma dià tèn anagkaían trophén* : Phaedo.66b8-c1). Tout être possédant un corps est contraint par cette nécessité, à tel point que Platon établit un lien de synonymie entre l’absence de *trophé* et la mort. En effet, la politique eugénique de la *République* prévoit que tout enfant produit par relation incestueuse devra être supprimé. Les femmes qui portent ces enfants devront donc avorter, et si l’un d’eux devait être forcé de voir le jour, il faudrait « en disposer afin qu’il ne reçoive aucune nourriture » (*hos ouk oúses trophês* : Rsp.(V)461c6-7).

Le sens de *trophé* comme nourriture est par ailleurs très commun chez Platon. Dans son sens le plus neutre il désigne les biens de consommation servant à la nutrition. L’Étranger d’Athènes explique que pour la majorité des Grecs, ces produits proviennent de la mer et de la terre (*ek gês gàr kai ek thaláttes [...] kateskeuasména tà perì tèn trophén* : Leg.(VIII)842c4-6), et c’est conformément à ce sens que l’agriculture est définie comme la technique qui fournit la nourriture que donne la terre (*tèn trophén [...] ek tês gês parékhein* : Euthyd.292a1-2).¹⁷ Cette obligation vitale doit donc se retrouver dans l’organisation politique, qui consacre les efforts d’une partie entière de la cité à l’approvisionnement en nourriture. La cité que décrit Critias dans le dialogue éponyme présente l’intérêt de suivre les grandes lignes de la constitution de la *République*. L’Athènes archaïque, raconte Critias, était habitée par « des classes de citoyens » (*tà álla éthne tôn politôn* : Crit.110c3-4) dont le travail était tourné vers « la production artisanale et la nourriture tirée de la terre » (*perì tàs demiourgías ónta kai tèn ek tês gês trophén* :

¹⁵ Pour une utilisation de *trophé* au sens strict de “nourriture” dans un cadre pédagogique, cf. Xénophon, Mem.(II)1,1-3.

¹⁶ S. Scolnicov voit dans la place prépondérante qu’occupent les notions d’héxis et de *trophé* au sein de la psychologie du *Timée* un trait particulier de ce dialogue (« *Freedom and education in Plato’s Timaeus* », p. 363).

¹⁷ Passage identique en Euthyph.14a6-7 : l’essentiel du travail des agriculteurs se consacre à la nourriture issue de la terre (*hómōs tò kephálaion autôn estin tês apergasías hē ek tês gês trophē*).

Crit.110c4-5). Le modèle psychopolitique permet aussi de proposer un parallèle théorique entre la fonction désirante de l'âme, qui s'occupe de la nutrition et de la reproduction, et la classe des artisans et des agriculteurs, qui approvisionnent les autres parties de la cité en moyens de subsistance.

Ce sens premier de *trophé* côtoie cependant un sens limité à l'agir humain qui désigne le soin dédié aux enfants. Plus précisément, le rôle de la *trophé* semble appartenir en propre à la femme, en tous cas dans la période de gestation et au cours des premières années de la vie des enfants. Que la terre fournisse aux humains les moyens de leur subsistance sert de fondement à l'analogie qui veut que la mère est à l'enfant ce que la terre est aux humains (Menex.238a4-5). En effet, par leur rôle naturel dans la procréation, la *trophé* des nourrissons est affaire de femmes (Leg.(III)694d1-8). Le recours à des nourrices (*he trophós*) autant dans la *République* que dans les *Lois* (Rsp.(V)460d4-5, Leg.(VII)789e4-6) s'appuie sur la nécessité d'offrir aux enfants une nourriture qui leur est adaptée.

La "*trophé* humaine" ne se limite toutefois pas à la nourriture donnée aux enfants. Elle inclut par ailleurs toutes les activités ayant leur croissance comme fin. La *trophé* assurant la croissance de tous les animaux au sens large, il était en effet normal que la *trophé* de l'homme par l'homme finisse par désigner les activités favorisant la croissance de sa progéniture. Dans une acception moins spécialisée, cette *trophé* comprend donc les moyens servant à élever les enfants. C'est à ce niveau qu'est manifeste la relation synonymique entre *trophé* et *paideía*. Que la *paideía* et la *trophé* appartiennent en ce cas autant au père qu'à la mère se constate dans deux exemples. Dans le *Criton*, Socrate se voit opposer un argument mettant en cause son rôle de père. Criton l'accuse d'abandonner lâchement ses enfants (Crito.45c10-d1) : « tu me donnes l'impression d'abandonner dans ta fuite tes propres enfants, eux qu'il t'eût été possible d'élever et d'éduquer complètement » (*hoús soi exòn kai ekthrépsai kai ekpaideúsai* : Crito.45d1).¹⁸ D'autre part, lorsque l'Étranger passe en revue les éléments de la piété publique, il mentionne le respect qui est dû aux parents encore en vie (Leg.(IV)717b5-6) de la part des enfants, parents « qui les ont engendrés et élevés » (*tôn gennesántôn kai threpsaménon* : Leg.(IV)717b8-c1). En effet, en tant que soin donné aux enfants par les parents, la *trophé* fait partie des activités d'un jeune couple. *Trophé* désigne à la fois les

¹⁸ Voir aussi *tréphonta kai paideúonta* : Crito.45d6. La traduction de *trophé*, quand elle prend un sens éducatif, pose un problème en français, car il n'existe pas de substantif correspondant à "élever des enfants".

moyens de subsistance et ceux permettant d'élever les enfants (Leg.(VI)775e5-776a3):¹⁹

Il faut que le jeune époux considère la maison secondaire du lot comme celle où ses enfants naîtront et seront élevés (*neottôn eggénnesin kai trophén* : Leg.(VI)776a1), c'est en étant séparé de son père et de sa mère que le mari y assurera le toit et la subsistance, la sienne et celle de ses enfants (*poieïsthai [...] tèn trophèn hautoù kai tòn téknon* : Leg.(VI)776a2-3).

Dans le même passage, il est impossible de traduire les deux occurrences de *trophé* (en a1 et a3) par le même mot. Quand elle s'applique aux parents (*tèn trophèn hautoù*), subsistance convient, mais quand elle s'adresse aux enfants, "nourriture" ou "nutrition" serait inexact car trop restreint.²⁰ On constate alors combien est souple l'utilisation des polysémies dans le vocabulaire de Platon. Elle complique notre tâche d'autant. Il faudra par conséquent veiller à ce que reste toujours bien claire la signification de *trophé* qui, appliquée à l'agir humain, tire deux utilisations de son sens premier de "nourriture". L'une, spécialisée, désigne la nutrition de l'enfant. La seconde, plus large et s'approchant du sens de *paideia*, inclut l'ensemble des moyens servant à assurer la bonne croissance des enfants.²¹ Cette dernière signification permet à Platon de faire figurer la *trophé* au nombre des connaissances humaines (Phil.55d1-3). D'autres passages semblent pourtant indiquer que l'on ne peut pas se servir de cette seconde utilisation pour en conclure

¹⁹ Le même phénomène se constate en Leg.(VIII)842e1-5 à propos du plan suivi par l'Étranger qui, ayant passé en revue la législation concernant la naissance, la manière d'élever et l'éducation des enfants, poursuit avec l'approvisionnement de la cité en nourriture (*tà mégista éde nenomothetékôs perì gámous háma kai genéseis paidon kai trophás, éti dè kai paidéias arkhôn te katastáseis en tēi pólei ; nún d'epi tous tèn trophèn...* : Leg.(VIII)842e1-4).

²⁰ La *trophé* destinée aux enfants est en fait plus large que le simple fait d'allaiter. Pour l'allaitement seul, le grec recourt à *hē titthē*, pour le soin des enfants, à *hē trophós* (cf. Rsp.(II)373c2-3). M. Golden à la page 310 de son article « *Slavery and Homosexuality at Athens* » donne une liste de référence où l'occupation d'une *trophós* des tâches plus variées que celle de la nourrice allaitant : promener et emmailloter l'enfant dans le but explicite de « former (*pláttein*) [le corps de] l'enfant » (Leg.(VII)789e2) ainsi que raconter des histoires afin d'en « former (*pláttein*) l'âme » (Rsp.(II)377c2-4 ; voir aussi Leg.(X)887d2-3). Le *Politique* posera de manière explicite le rapport entre la *trophé* et le soin (*epiméleia*) ; U. Schmidt Osmanzik, (« ... *epikheireîn ... katà pólin therapeían tékhnei gnorizeîn ...* », p. 45) : « [...] las atenciones que brinda la trophe forman parte de la terapia del rebaño humano, pues también la tareas de la crianza (que a su vez es un arte) son llamadas therapeuein ». Pour un exemple de soins physiques, cf. Alc.(I)121d6-7 et Aristote, Polit.1336a8 sq. (Polit.1336a9 : *kinéseis* ; Polit.1336a22 : *epiméleia*).

²¹ Pour la portée intellectuelle de la *trophé*, cf. *infra* I)2.3.

à une relation synonymique parfaite entre *trophé* et *paideía*. La présente division en deux utilisations serait alors insuffisante pour circonscrire le sens pédagogique de *trophé*.

Il existe en effet certains passages où *trophé* et *paideía* possèdent des sens issus de relations plus exactement complémentaires que synonymiques. Ils feront apercevoir par des exemples pratiques et spéculatifs que la nature de la *paideía* révèle négativement le champ sémantique occupé par *trophé*. Élaborant sur le caractère nécessaire de la *trophé*, on pourrait dire que l'absence de *trophé* est impossible ou mène à la mort. En revanche, l'absence de *paideía* est tout à fait possible. Par conséquent, les deux termes ne semblent pas désigner les mêmes activités et avoir le même objectif. On pourrait objecter que cette différence met en relation d'opposition la *trophé* comme nourriture et la *paideía*. Or, la langue de Platon ne limite pas cette opposition à la *trophé* nutritive, mais l'applique aussi une *trophé* signifiant "régime de vie".

À *trophé* et *paideía* s'oppose le couple *apaideusia* et *kakè trophé*. À la négation de la *paideía* ne correspond pas une absence de *trophé*, ce qui signifierait alors mourir, mais une mauvaise manière de mener sa vie. Le passage du livre VIII de la *République* qui explique les raisons des dégradations du régime timocratique en régime oligarchique dénonce notamment la mauvaise éducation (Rsp.(VIII)552e5-7) : « Ne dirons-nous donc pas que l'absence d'éducation, une mauvaise manière d'élever les enfants et l'établissement de la constitution causent la présence [des malfaiteurs] dans la cité ? » (*di'apaideusian kai kakèn trophèn* : Rsp.(VIII)552e5).²² Ainsi, que *trophé* désigne l'éducation ou la nutrition, elle semble garder son caractère nécessaire empêchant qu'une mauvaise éducation ne soit décrite par une absence de *trophé*. Son sens s'approche donc de celui de *paideía* sans pourtant s'y limiter, d'une part, comme nous venons de le voir, à cause de son irréductible nécessité, d'autre part, car en plus d'être nécessaire, il semble qu'elle soit suffisante dans certains cas.

Bien qu'elle s'appuie sur des développements spéculatifs et mythologiques de la philosophie de Platon, la délimitation la plus précise et la plus complète des activités et des objectifs de la *trophé* s'opère dans les passages consacrés à "l'âge d'or" et à la première cité de la *République*. L'un comme l'autre désignent une condition humaine dont la *paideía* est absente. Pour ces humains, cités et peuples sans *paideía*, la perfection du monde dans lequel ils vivent rend suffisant le seul

²² Voir aussi Rsp.(IV)441a3 où le *thúmos* est ruiné par une *kakè trophé*.

recours à la *trophé*. Les mythes “antédiluviens” de Platon font tous état d’une relation étroite qu’entretenaient alors le monde des dieux et celui des hommes. L’âge d’or est l’ère de la *trophé* divine. Critias explique que « [Les dieux], tels les bergers envers leur troupeau, nous élevaient comme leur possession et leurs animaux » (*ktémata kai thrémata heautôn hemâs étrophon* : Crit.109b7). Remarquez l’ambiguïté de *thrémata* (b7) qui s’applique autant aux animaux qu’aux enfants. La *trophé* des humains par les dieux, malgré une infériorité naturelle des hommes, donne aux dieux le rôle tenu par les parents dans notre ère, car, comme le montrera le *Politique*, l’âge d’or se caractérise justement par une période où la *trophé* de l’homme par lui-même n’est pas nécessaire à cause de l’intervention des dieux sur la terre. Il n’est donc pas question ici que de nourriture. En effet, Critias poursuit en expliquant comment les dieux menaient ce troupeau. Les dieux, explique-t-il, n’utilisaient pas la force, mais se servaient de la persuasion pour diriger la pensée de l’homme, « ce par quoi l’animal est le plus aisément maniable » (Crit.109b7-c4).

Dans le *Politique* sont clairement distinguées deux ères : l’une, âge de la *trophé* spontanée précédant la catastrophe cosmique, et l’autre, âge de la *paideia* qui s’installe à sa suite. Voici ce qui arriva aux hommes qui vécurent la période de transition (Pol.274b4-d3) :

Ces derniers, affaiblis et privés de défenses, étaient taillés en pièces par [les bêtes sauvages]. Aussi les hommes étaient-ils sans moyens et sans techniques dans les premiers temps ; parce que leur avait fait défaut la nourriture spontanée (*tês automâtes trophês* : Pol.274c2-3), ils ne savaient pas comment se la procurer, car jamais auparavant ils n’avaient été obligés de ressentir aucun besoin. Dans ces conditions, ils se trouvaient dans un dénuement considérable. C’est à cette époque que remontent les cadeaux que l’on attribue depuis longtemps aux dieux, cadeaux qui nous furent donnés avec l’enseignement et l’éducation indispensables (*anagkaías didakhês kai paideúseôs* : Pol.274c7), le feu de Prométhée, les techniques d’Héphaïstos et de son associée, et des autres dieux encore, les semences et les pousses.

Ici encore, il ne serait pas possible de limiter le sens de *trophé* à celui de nourriture. Cette nourriture spontanée résume en effet ce que Platon désigne par ailleurs comme le « soin des dieux pour les humains » (Pol.274d4-5). Or, de ce soin caractérisé plus haut par l’absence de besoin (*medemian [...] khreian* : Pol.274c4) découle en fait l’ensemble de l’existence des hommes de l’âge d’or, de la naissance à la mort, et remplace tous les soins qui assurent maintenant la vie des hommes. Platon souligne que ces hommes n’avaient ni femmes ni enfants (Pol.271e8). La vie physique des hommes de l’âge d’or se passe par conséquent de toute intervention de la *paideia* qui intervient par la suite (Pol.274c7). On constate que, dans notre ère, la

façon d'élever les enfants conditionne leur caractère et leur manière de vivre ; ceux des hommes de l'âge d'or s'expliquent par l'abondance de nourriture (Pol.271e7-272d1). C'est donc non seulement la nourriture, mais toute l'existence de l'âge d'or qui est caractérisée par cette *trophé* spontanée, *trophé* sans *paideia* non plus envisagée comme manière d'élever les enfants, car la vie va à rebours de la nôtre, mais régime de vie des nourrissons de Cronos (*hoi tróphimoi tou Krónou* : Pol.272b8).

Ce tableau de la *trophé* sans *paideia* se complète par deux passages dans lesquels Platon esquisse les traits fondamentaux de sociétés primitives. Un passage des *Lois* élabore plus longuement sur le caractère des hommes qui vivaient à une époque où la nourriture était toujours abondante. On se trouve alors peu après le déluge, à l'époque des premiers groupements humains (Leg.(III)677a1-680d6). Ces hommes, privés des techniques disparues dans le cataclysme, sont néanmoins vertueux. En effet, le fait qu'ils n'aient pas besoin de combattre pour leur subsistance (*ou perimákhetos ên autois he trophé* : Leg.(III)678e10) conditionne toute leur existence, qui ne connaît ni jalousie ni zèle immodéré, ni pauvreté ni richesse excessives (Leg.(III)679a1-c8). Pour eux comme pour les hommes de l'âge d'or, la manière de se procurer de la nourriture conditionne l'ensemble de leur existence.

Plus proche encore de notre condition actuelle, la "première cité" de la *République* (Rsp.(II)369b5-372d3) se situe dans une ère postcataclysmique où « chacun de nous est dans une situation où il ne se suffit pas à lui-même, mais a de nombreux besoins » (*allà pollôn endeés* : Rsp.(II)369b6-7 ; *pollôn deómenoi* : Rsp.(II)369c2). L'organisation de la cité trouve alors son origine dans la mise en commun des compétences propres à chacun afin de satisfaire les besoins élémentaires, dont, en priorité, l'approvisionnement en nourriture (*megíste tôn khreiôn he tês trophês paraskeuè* : Rsp.(II)369d1-2). Or, cette cité véritable, car saine (Rsp.(II)372d2 ; Rsp.(II)372e6-7), tire son excellence d'une organisation naturelle des tâches faisant en sorte que tous les besoins sont efficacement comblés (Rsp.(II)369e2-370c6). Bien que cette cité ne connaisse pas l'abondance antédiluvienne, ses citoyens profitent néanmoins d'une existence soustraite aux maux de la pauvreté et de la guerre (Rsp.(II)372c1). La description que Socrate donne à Glaucon de cette manière de vivre montre que rien ne manque pour assurer une vie agréable (Rsp.(II)372a5-d3) : les maisons regorgent de nourriture, ces citoyens s'habillent ou vivent nus selon les saisons, profitent du vin et chantent des hymnes aux dieux.

Glaucou réagit en se moquant (Rsp.(II)372d4-5) : « Et s'il fallait, Socrate, que tu constitues une cité de porcs, de quoi d'autre à part cela les aurais-tu gavé ? » Son objection ne s'en prend pas à l'organisation rationnelle de la cité, mais au fait qu'elle est toute tournée vers la production et la consommation des biens essentiels, nourriture en tête. Cette rationalité, en réduisant au strict nécessaire les activités des hommes, limite donc à la *trophé* l'existence de ces citoyens. Tels les porcs, ces hommes passent leur vie à se procurer et à avaler leur nourriture. L'objection de Glaucou fera rebondir le dialogue vers une démonstration de ce qu'est l'injustice propre à la cité de mollesse et gonflée d'humeurs, cité dans laquelle se trouve tout ce qui constitue la vie telle que nous la connaissons (Rsp.(II)372d7-e1). Or, on constate que ce nouvel exposé prend en compte des éléments absents de la première cité, à l'instar des nouveautés apportées par le passage d'une vie idyllique à une vie faite de besoins. S'ajoutent au modèle des pédagogues, des nourrices, des bonnes d'enfant (*paidagogôn, titthôn, trophôn* : Rsp.(II)373c2-3). Elle exigera plus de médecine, et une terre plus grande pour nourrir tous ses citoyens. Avec cette cité agrandie, affaiblie par les maladies et l'excès, la *paideía* apparaît donc afin d'assainir la cité de mollesse (Rsp.(III)399e5-7) et de former un gardien qui puisse suffire au maintien de la justice (Rsp.(II)376c7-(III)412b7).

Les moyens d'éducation propres à la *paideía* et à la *trophé* se distinguent ainsi : la *paideía*, technique, se donne des outils pour modeler la nature humaine, tandis que la *trophé*, toujours déjà présente dans la vie des hommes en tant que besoin ou don des dieux, influence immédiatement la nature humaine par ses propres caractéristiques. Il est certes possible d'avoir recours à des techniques particulières pour modifier ou planifier cette *trophé*, et c'est en ce sens que la *trophé* fait partie de la *paideía*, mais la *trophé* échappera toujours aux limites de la *paideía* par son objectif premier : assurer le maintien de la vie. Parce qu'en principe la *trophé* seule suffit à régler l'ensemble de la vie humaine, Platon a même envisagé certains cas théoriques où la *trophé* se révèle être une activité fondamentalement différente de la *paideía* par l'antériorité logique qu'elle tire de sa nécessité. La *trophé* échappe alors au domaine de la *paideía*, ce qui donne lieu à une situation paradoxale. Si, à l'instar de Jaeger,²³ on s'en tient au sens premier de *trophé*, comment expliquer que des hommes qui n'ont pas recours à la *paideía* puissent philosopher (Pol.272c1-2), connaître justice, courage et piété (Leg.(III)679d7-e3),

²³ Cf. *infra* I)2.3, notre étude sur l'origine du vocabulaire platonicien de l'éducation.

chanter des hymnes aux dieux (Rsp.(II)372b7-8) ? Ces passages mythologiques et spéculatifs suggèrent que la relation non médiatisée de l'homme aux dieux et une condition de vie entièrement rationalisée restreignent l'idéal de l'éducation à une manière de vivre exempte d'une technique d'éducation spécialisée. Cette *trophé* utopique rejoint la *paideía* à un niveau plus général de signification où éduquer ne renvoie plus seulement à une technique pour élever les enfants, mais désigne, d'une manière qui reste encore à définir, la recherche du meilleur et les moyens pour le devenir.

I)2.2 — *Paideía* et *máthesis*

Le domaine couvert par la *paideía* concerne principalement deux thèmes dont le premier était la *trophé*. Le second est la *máthesis*.²⁴ Il faut donc que notre essai de définition de l'éducation chez Platon comprenne un exposé des rapports qu'entretiennent *paideía* et "enseignement" ou "apprentissage".²⁵ Ces rapports sont de deux types : le premier fait de la *paideía* une activité au même titre que les autres, spécialisées ou non, qui mobilisent des connaissances dans un domaine particulier ; le second fait de la *paideía* le moyen privilégié de diffusion des

²⁴ Pour des raisons pratiques d'économie et de cohérence avec les autres thèmes de la recherche (*paideía* et *trophé*), il fallait regrouper les verbes et les substantifs appartenant aux activités de la connaissance sous un seul thème générique. *Máthesis* (connaissance, action d'apprendre) servira à cet emploi, bien que l'on doive aussi et surtout tenir compte des occurrences du verbe *manthánō* (apprendre, s'instruire, comprendre) et de *didáskō* (expliquer, enseigner) et de leurs substantifs : *máthema* (élément ou objet de la connaissance), *didáskalos* (maître ou professeur), *didákhe* (enseignement, instruction).

²⁵ Les études sur la connaissance chez Platon se comptent par dizaines et les problèmes qu'elles soulèvent comptent parmi les sources d'inspirations majeures de la présente thèse, mais nous avons constaté que personne n'envisage le problème de la connaissance du point de vue de l'apprentissage. Peut-être appartenait-il à Jaeger d'ouvrir le débat ? Son angle d'interprétation, refusant tout abus d'érudition, l'en aura empêché (il ne consacre aucune entrée d'index au vocabulaire de l'enseignement intellectuel dans *Paideia* II et *Paideia* III). La spécialisation des recherches sur Platon veut en effet que les interprétations épistémologiques de Platon aient le monopole de cette question qui touche pourtant de très près la problématique de l'éducation platonicienne. Traditionnellement, les études sur l'éducation chez Platon sont descriptives et historiques. La présente étude lexicale montrera comment les thèmes de l'éducation et de la connaissance sont reliés ; les chapitres suivants proposeront des solutions au problème de la connaissance chez Platon du point de vue de la possibilité et de l'impuissance de l'enseignement scientifique.

connaissances utiles à ces techniques. Autrement dit, dans l'ensemble des activités de la connaissance, la *paideía* est une technique parmi les autres, mais cette technique se trouve aussi à l'origine de l'ensemble de ces activités comme moyen d'en constituer le corps des connaissances et d'en assurer la diffusion. En amont de la *paideía* se trouvent donc les activités de la connaissance les plus universelles : montrer, expliquer, faire comprendre, qui appartiennent à toutes les autres techniques ou sciences. En aval, se trouvent les activités plus spécialisées et propres à la *paideía* : apprentissage des techniques, des lettres et des mathématiques, des sciences politique, éthique, dialectique.

Nous avons remarqué que *trophé* pouvait servir autant à désigner des activités spécialisées que la nourriture en général. Le même phénomène se reproduit dans les activités de la connaissance. Les mêmes mots servent pour décrire des activités communes à tous ou propres aux professeurs. Platon semble avoir été très sensible à la différence entre une utilisation courante de ces verbes et leur sens plus spécialisé.

a) Emplois non spécialisés

Les emplois les plus courants de *didásko* et de *mánthano* pourraient être traduits par "expliquer" et par "apprendre". En général, dans une discussion, celui qui parle explique quelque chose afin de le faire comprendre à celui qui écoute. L'*Apologie* offre un premier exemple de cet emploi. À deux reprises, Socrate y invite ses juges à mener leur propre enquête sur ses agissements. Socrate en appelle au sens critique des Athéniens de manière parfaitement symétrique, au début et à la fin de sa présentation des accusations les plus anciennes. Il en conclut « que vous meniez votre enquête, soit maintenant soit plus tard, voilà ce que vous trouverez » (*eánte nûn eánte aûthis zetése taûta, hoûtos heurése* : Apo.24b1-2), ce qui le ramène là où il avait commencé : « beaucoup d'entre vous êtes mes témoins, et je demande que vous vous expliquiez entre vous et parliez les uns aux autres » (*humás allélous didáskein te kai phrázein* : Apo.19d2-3). Les termes mêmes de l'enquête socratique : chercher, trouver la vérité et l'expliquer, peuvent ainsi servir dans le langage courant à décrire une discussion où l'on cherche à tirer une affaire au clair. Dans les *Lois*, à propos des ambassadeurs ou des voyageurs de la cité des Magnètes qui reviendront chez eux et parleront avec leurs jeunes concitoyens, *didáskein* prend le sens d'expliquer ou d'apprendre au cours d'une discussion. « Une fois rentrés au pays, ces ambassadeurs expliqueront aux jeunes (*didáxousi toûs néous* :

Leg.(XII)951a2) que les lois qui ont cours dans les autres pays viennent en second sur le plan de la constitution » (Leg.(XII)951a2-4). Dans le *Lachès*, Nicias est piqué au vif par Lachès, car il a lui aussi échoué dans sa recherche de ce qu'est le courage (Lach.199e11-200a3). On l'imagine bouillant de colère lorsqu'il dit ces mots à Lachès (Lach.200b6-c1) : « quand je serai certain de ce qu'est le courage, je te l'expliquerai (*didáxo kai sé* : Lach.200b7), sans mesquinerie : c'est qu'en effet tu me sembles avoir grand besoin d'apprendre ! » (*mála sphódra deîsthai matheîn* : Lach.200c1). Ni Lachès ni Nicias ne sont des professeurs, pas plus que Lachès n'est l'élève de Nicias, pourtant ils comptent parmi ceux qui ont été entraînés par Socrate dans une recherche qui a tourné à l'aporie : il ne leur reste plus qu'à tenter d'en apprendre plus sur le sujet. Dans ces exemples, bien qu'au verbe *didáskein* corresponde le verbe *matheîn*, comme c'est le cas dans la relation du professeur et de l'élève, il ne faut pas conclure à une utilisation spécialisée de ces verbes.

La défense de Socrate, où il nie avoir joué le rôle de professeur, est la plus claire mise en garde à ce sujet. Un des moments les plus problématiques de la défense de Socrate est celui où il nie avoir enseigné (Apo.33a5-6). Bien que Platon mette à chaque occasion son art dramatique à contribution en plaçant Socrate dans le cadre d'une discussion informelle entre amis, il faut convenir que les activités de Socrate s'apparentent fortement à celles de l'apprentissage et de l'enseignement. La quête de Socrate se trouve d'emblée au cœur du monde de l'éducation à cause du rôle central qu'y joue le souci de devenir meilleur. La défense de Socrate rendait nécessaire la démonstration qu'il avait une influence bénéfique sur ses contemporains, mais cette recherche constante de l'amélioration pose en soi un problème, car les activités de Socrate s'apparentent à celles qui impliquent la relation professionnelle de maître à élève. Platon met Socrate à l'abri des contradictions les plus flagrantes en le plaçant souvent du côté de l'élève. En effet il lui fait dire que, lors de la réfutation, il apprend. Ses recherches, au cours desquelles il interroge et met à l'épreuve les hommes savants de son époque, sont l'occasion d'apprendre quelque chose d'eux (*hín'háma ti kai manthánoimi par'autôn* : Apo.22b5) ; Socrate n'a pas honte d'apprendre (*ou gár aiskhúnomai manthánon* : Hip.(II)372c3). Même si ses rencontres tournent souvent à la brouille ou au constat d'échec, il reste toujours constant dans sa recherche du savoir. En présence d'Euthyphron, il manifeste plusieurs fois le désir d'être son élève (*krátistón esti*

mathetêi sôï genésthai : Euthyph.5a3-4).²⁶ Il ne ressent donc aucune gêne à dire qu'il a appris quelque chose des Sophistes (de Prodicos en Prot.341a4 : *egò empeiros dià tò mathetès êinai Prodíkou*). Cependant, dans d'autres scènes plus "incriminantes", le personnage de Socrate est dépeint sous les allures d'un professeur.

Socrate mène sa défense de telle manière qu'il ne commence pas par nier avoir été professeur, mais il s'en prend d'abord à la cohérence des doctrines qu'on lui prête. Il laisse ainsi en suspens la question de savoir s'il a jamais été professeur, et l'ambiguïté sur son rôle reste présente jusqu'en Apo.33a5-6 où il nie catégoriquement n'avoir jamais été le professeur de personne (*egò dè didáskalos [...] oudenòs pópot'egenómen*). Certains passages antérieurs à cette affirmation la contredisent apparemment. Parce qu'il reprend les termes de l'accusation lui prêtant l'enseignement d'une doctrine sur les dieux dont l'influence est néfaste pour la jeunesse, Socrate assume pendant un moment le rôle de professeur (*hà Sokrátēs didáskei pántes pantápasi diaphtharésontai* : Apo.29c5-6).²⁷ Mais cette ambiguïté n'est jamais explicitement dissipée,²⁸ car si, d'une part, Socrate affirme n'avoir jamais rien enseigné (*medèn pópote máthema méte edídaxa* : Apo.33b6), il reste évident d'autre part que son activité de recherche et de réfutation est très proche de l'enseignement : on le fréquente volontiers pour mener des recherches à ses côtés (Apo.33b9-c4), Socrate agit comme un père ou un frère plus âgé en persuadant de pratiquer la vertu (Apo.31b3-5), jamais il ne mettra un terme à sa philosophie, à ses exhortations et à ses démonstrations (*parakeleuómenos te kai endeiknúmenos* : Apo.29d4-6). Le *Protagoras* en offre un exemple très clair, lorsque Socrate invite Protagoras à montrer avec lui que les hommes se trompent en disant qu'ils sont vaincus par leur plaisir (Prot.352e5-353a1). « Allons, dit-il, entreprends avec moi de persuader les hommes et de leur montrer (*peíthein toùs anthrôpous kai didáskein* : Prot.352e5-6) quelle est leur disposition, ce qu'ils appellent être vaincu par les plaisirs ».

²⁶ Voir aussi : *taúta gignóskon mathetès epithumô genésthai sós* : Euthyph.5c4-5 ; ainsi qu'Euthyph.5a9 et *emè didáskonti* en Euthyph.5b5. Cette relation maître-élève est exploitée au long du dialogue : Euthyph.6e4, Euthyph.9a1-2, Euthyph.14d4, Euthyph.15e6.

²⁷ Voir aussi Apo.26b6 : *didáskon* ; Apo.26c2, Apo.26c6-7 et Apo.27c5-6 : *didáskein* ; Apo.26d10 : *par'emoú manthánousi*.

²⁸ Les interprétations varient sur son rôle de professeur en raison même de cette ambiguïté.

Si, malgré ces passages, Socrate peut rester cohérent avec sa déclaration d'ignorance et affirmer n'avoir jamais été le professeur de personne, c'est grâce à la possibilité d'utiliser les verbes *didáskein* et *matheîn*, non seulement pour décrire une éducation spécialisée, mais aussi dans le cadre plus large d'une discussion où ils veulent dire "montrer", "expliquer", "comprendre". On comprend alors pourquoi Socrate doit recourir au salaire des professeurs, au côté privé et restreint de leur enseignement (Apo.33a5-b8) à son manque d'expérience et de professionnalisme, car les occupations qu'ils ont en commun ne lui permettraient pas autrement de soustraire son activité de discussion et de recherche au domaine spécialisé de l'éducation professionnelle. En agissant de la sorte, Socrate, fidèle à son personnage méfiant à l'égard des grands spécialistes du savoir, emploie le vocabulaire de la connaissance dans ses acceptions les plus communes. Il incarne le modèle d'une éducation issue de la critique radicale des autres modes d'apprentissage fondés sur la théorie de la vertu-science.

De nombreux autres passages des œuvres de Platon utilisent le vocabulaire de la connaissance de cette façon non spécialisée. Dans le *Cratyle*, le langage sert à montrer (Crat.388b13-c1) : « Le nom est donc un moyen servant à montrer et à opérer un tri dans la réalité » (*ónoma ára didaskalikón tí estin órganon kai diakritikòn tês ousías* : Crat.388b13).²⁹ *Didáskein* s'approche alors du verbe *deíknumi* (montrer, faire voir) et de ses composés (*apo-* et *epideíknumi*). Quelques exemples de cette utilisation : comparez « je vais vous expliquer d'où me vient cette accusation mensongère » (*méllo humâs didáxein* : Apo.21b1-2) et (Apo.20d2-4) « je vais tenter de vous démontrer ce qui m'a valu cette renommée et cette accusation mensongère » (*peirásomai apodeîxai tí pot'estin toúto* : Apo.20d2-3). On peut ainsi montrer et apprendre par un exemple : les Athéniens doivent tirer un apprentissage de ceux de Marathon (*mathetai tôn Marathôni* : Menex.240e5-6) qui deviennent ainsi des exemples vivants pour les autres peuples que la puissance des Perses n'est pas invincible (*didáskaloi tois állois genómenoi* : Menex.240d5-6). Faire une démonstration, c'est aussi, dans le *Ménon*, l'objectif de la discussion mathématique avec l'esclave, (*éndeixai* : Men.82a6 ; *epideíxomai* : Men.82b2).³⁰

²⁹ Voir aussi Crat.428e5 : *didaskalias* et Crat.435d4 : *didáskein*.

³⁰ Cette proximité du sens des deux verbes *epideíknumi* et *didásko* est aussi manifeste dans leur emploi spécialisé : « nous sommes ici dans ce but, Socrate, afin de faire la démonstration et d'enseigner [notre savoir], si quelqu'un consent à l'apprendre » (*epideíxonte kai didáxonte* : Euthyd.274a10-b1).

Cette distinction entre un niveau commun et un niveau spécialisé dans les activités du savoir permet d'échapper en partie à la situation paradoxale suivant laquelle Socrate est engagé dans des activités ayant le savoir comme objectif bien qu'il affirme n'avoir jamais enseigné.

b) L'enseignement spécialisé

En exploitant la différence qui existe entre une recherche du savoir commune et libre et un enseignement privé et spécialisé, Platon, dans sa défense de Socrate, le met en contraste parmi le groupe des éducateurs et des professeurs de métier.³¹ Les dialogues de Platon abondent en utilisations spécialisées des verbes de la connaissance. Le premier essai de protreptique de Clinias par Euthydème et Dionysodore établit distinctement les rôles du maître et de l'élève (Euthyd.276a4-7) :

Donc, les professeurs sont les professeurs de ceux qui apprennent, comme le spécialiste des instruments à cordes et le spécialiste des lettres étaient sans doute des professeurs (*ho kitharistês kai ho grammatistês didaskaloi depou êsan sou* : Euthyd.276a5-6) et ceux des autres enfants, et vous, vous étiez les élèves (*humeis dê mathetai* : Euthyd.276a6-7).

Le professeur et l'élève sont réunis dans les termes d'une relation univoque au cours de laquelle un spécialiste communique l'objet de son savoir à quelqu'un, habituellement plus jeune, qui cherche à l'acquérir. La nature professionnelle de cette relation, si elle est déterminée extérieurement par un échange d'argent, se caractérise intrinsèquement par le partage de compétences faisant partie d'un domaine de spécialité. La question que Socrate pose à Hippocrate qui s'apprête à recourir aux services de Protagoras rend explicite les termes de cette relation spécialisée. Socrate s'imagine qu'on leur demande, au moment où ils auront résolu de suivre l'enseignement de Protagoras (Prot.311d6-7), « à quel titre (*hos tini ônti* : Prot.311d6) pensez-vous dépenser votre argent auprès de Protagoras ? » Socrate interroge Hippocrate pour qu'il lui donne le nom (*tí ônoma* : Prot.311e1) de la spécialité de Protagoras, comme il a pu le faire avec Hippocrate et Phidias, médecin et sculpteur de leur état.

La médecine intervient de nouveau dans les *Lois* pour établir une distinction entre un apprentissage complet et libéral et un apprentissage limité et servile.

³¹ À titre d'exemple de ces deux manières d'apprendre (*epi tékhnei* ou *epi paideiai* : Prot.312b3-4), on évoque habituellement la réaction d'Hippocrate dans le *Protagoras* (Prot.311e5-312b6).

Partant, les médecins peuvent être formés selon deux manières différentes, soit sous les ordres d'un maître, de manière servile, soit librement : « comme les médecins libres, qui apprennent eux-mêmes [la médecine] et l'enseignent à leurs enfants » (*memathékasin hoútō tous te hautōn didáskousi paídas* : Leg.(IV)720b4-5). Il existe également un enseignement spécialisé s'adressant aux artisans : *демиουργούς* (Rsp.(IV)421d13-e2 : *didáskei*) ;³² cet apprentissage ad hoc (*tōn mathemátōn hōsa anagkaîa promemathékēnai promanthánein* : Leg.(I)643c3-4) est destiné, entre autres, à l'art de construire les maisons (*tōn mèn oikodomōúnta* : Leg.(I)643b8) et à l'agriculture (*tōn d'aú georgoúnta* : Leg.(I)643c1).

À l'instar de ces techniques, les disciplines de l'éducation régulière sont aussi enseignées au cours d'une éducation spécialisée. La musique est enseignée par un spécialiste des instruments à cordes (*didáskei [...] kitharízein* : Euthyd.272c3), comme l'écriture et la lecture le sont par un spécialiste des lettres (*hōs se edídaxen grámmata* : Alc.(I)118c8-9).³³ Les mathématiques complètent le tableau de l'éducation régulière des enfants libres par l'apprentissage de trois disciplines (*éstin tría mathémata* : Leg.(VII)817e5). L'éducation élémentaire se compose donc de l'enseignement de connaissances spécialisées³⁴ qui forment l'ensemble des disciplines de l'éducation (*paideías mathémata* : Leg.(VII)822d2-3). La diffusion des connaissances artisanales ou techniques et des disciplines de l'éducation fait ainsi apercevoir que l'enseignement est constitué par la réunion d'éléments récurrents. L'examen de l'hoplomachie dans le *Lachès* les énumère tous : il est l'occasion d'unir une discipline (*máthēma* : Lach.180a2 et Lach.182e3) et son apprentissage (*manthánein* : Lach.180a3 et Lach.182e4), une science (*epistéme* : Lach.184c1 et Lach.184c4), ses professeurs (*hoi didáskontes* : Lach.182e1) et leurs élèves (*mathóntes* : Lach.183a1). Les techniques pratiques exemplifient ainsi d'une manière évidente comment une science (ici l'hoplomachie) est enseignée (*didáskein*) par un professeur (*didáskalos*) à des élèves (*mathétai*) qui en apprennent les éléments (*mathémata*) ; pour Platon, la possibilité de former des artisans ou des spécialistes et la récurrence des mêmes éléments justifiaient que les techniques servissent de paradigme afin d'analyser les autres types d'enseignement. Ce paradigme se décline dans toute son œuvre selon les différents savoir et objets de connaissance.

³² Cf. Rsp.(V)467a2-5 sur la poterie.

³³ Voir aussi Alc.(I)118d6-8, et Leg.(VII)810a6-7 : *tous néous kai didáskein aú tous didaskáλους*.

³⁴ *Mathémata* : Leg.(VII)794c6 ; *mékhrī mathéseos* : Leg.(VII)794c8-d1.

c) L'enseignement des sophistes

L'*epággelma* (réclame, annonce) des sophistes rappelle les éléments constitutifs de l'enseignement spécialisé. Leur savoir couvre un très large éventail de connaissances, allant des plus théoriques aux plus pratiques. Les connaissances des sophistes proviennent en premier lieu de compétences techniques et circonscrites à un domaine précis de l'activité humaine. Stésilas se spécialisait dans l'hoplomachie et s'est distingué par le maniement d'armes peu communes (Lach.183c8-184b1). Outre ses nombreuses autres spécialités, Hippias pour sa part connaît Homère mieux que quiconque. Socrate lui demande ainsi qu'il clarifie, pour son bénéfice ainsi que celui de ses amis, la théorie sur Ulysse et Achille qu'il vient d'exposer (Hip.(II)364b9-c1) : « parle et explique-nous clairement ce que tu disais au sujet de ces deux hommes » (*didaxon hemás saphôs* : Hip.(II)364c1). Cette explication aurait pu rester au niveau de la discussion la plus informelle, mais Hippias répondra à la demande d'explication de Socrate en affichant ses compétences d'éducateur professionnel (Hip.(II)364d3-6) :

Ce serait en effet honteux, si j'enseigne ces matières à d'autres et estime avoir droit à un salaire pour le faire (*autà taúta paideúo kai axiô dià taúta khrémata lambánein* : Hip.(II)364d4), que, en revanche, je ne manifeste pas de l'indulgence devant tes questions et que je ne te réponde pas avec calme.

À ces promesses concernant un enseignement fondé sur la connaissance d'un objet précis (arts martiaux, poésie, mathématiques) s'ajoute la prétention de pouvoir enseigner à l'homme la manière d'être vertueux. La compétence change donc de domaine et se concentre maintenant sur l'homme comme objet principal de l'enseignement. Le Sophiste inculque les vertus individuelles : les rhéteurs et les sophistes « disent être des professeurs de vertu » (*pháskontes [...] aretês didáskaloi ênai* : Gorg.519c5-6), et « qu'ils éduquent les hommes pour qu'ils soient vertueux » (*paideúein anthrópous eis aretén* : Gorg.519e7-8).³⁵ Les vertus politiques font aussi partie de leur enseignement. En effet, la promesse de Protagoras (Prot.319a6-7) garantit l'acquisition d'une connaissance dont l'utilisation est propice à l'organisation de la vie en société. Protagoras compte parmi les spécialistes qui peuvent faire accéder leur élève à d'importantes fonctions politiques (Prot.318e5-319a2)

Cette connaissance (*máthema* : Prot.318e5) est le bon conseil dans les affaires de la communauté, qui fait en sorte que son domaine privé soit administré au mieux et qui fera

³⁵ Voir aussi Men.95b9 : *didáskaloi aretês*. Pour une discussion sur la réalité historique de cette affirmation, cf. Ch.J. Rowe, « Plato on the Sophists as Teachers of Virtue », p. 409-27.

en sorte qu'en politique (*perì tòn tês póleos*) il soit un homme des plus aptes (*dunatótatos*) à parler et à agir sur les affaires de la cité.

Socrate réaffirme alors ce que Protagoras vient de lui dire (Prot.319a3-5) : « tu me sembles donc parler de l'art politique (*tèn politikèn tékhnen* : Prot.319a4) et affirmer faire des hommes de bons citoyens » (*poieîn ándras agathoûs polítas* : Prot.319a4-5). Dans tous les domaines, l'enseignement des sophistes rappelle ainsi le paradigme de l'enseignement technique. Si cela va de soi dans le cas de l'apprentissage de la poésie et de la musique comme dans celui du maniement des armes ou de l'arithmétique, les dialogues de jeunesse témoignent des difficultés qui surgissent quand on tente d'adapter le schéma de l'enseignement technique à une éducation devant inculquer la vertu. Le problème que pose une théorie de la vertu-science s'illustre donc dans les termes qui nous sont maintenant familiers. Platon l'expose en différents endroits de son œuvre, par l'intermédiaire de Socrate, de ses amis ou d'un des sophistes.³⁶

d) Enseigner et apprendre la vertu

Le *Lachès* présente une des plus limpides formulations de la théorie de la vertu-science. Nicias reprend les mots de Socrate : « souvent je t'ai entendu dire, Socrate, que chacun de nous est bon dans les choses qu'il sait (*sophós*), alors que dans les choses qu'il ignore (*amathès* : Lach.194d2), il est mauvais » (Lach.194d1-2). Il faut souligner que cette phrase de Nicias ne limite pas à un genre précis les connaissances que vise Socrate par ce raisonnement. Cela est typique de la théorie de la vertu-science qui suppose d'emblée que ce qui est valable dans la sphère technique des connaissances humaines convient à l'apprentissage de la vertu. Aussi bien les questions de Socrate que la pratique pédagogique des sophistes rappellent ce raisonnement et, ce faisant, orientent le débat autour des notions décrivant un type spécialisé d'enseignement. Gorgias et Socrate expriment le fondement théorique de la vertu-science dans un échange qui glisse de l'apprentissage de la musique à celui de la rhétorique. L'homme qui connaît la musique est musicien comme celui qui a appris la médecine est devenu médecin. Partant, il faut en conclure que « celui qui a appris ce que sont les choses justes est juste » (*ho tà díkaia memathekòs dikaios* : Gorg.460b7). Mener une vie vertueuse pourrait donc découler simplement de l'acquisition de connaissances orientées vers cette fin, de la

³⁶ Voir la section consacrée au problème de la vertu-science dans le chapitre III: III)2, III)4-5 ainsi que le chapitre V.

même manière que les autres connaissances ont leurs propres objets. La différence fondamentale entre ces connaissances éthiques et politiques et les connaissances techniques, productives ou scientifiques, ne semble relever que des différentes fins qu'elles poursuivent ; le problème de la vie vertueuse se résumerait au choix de celle parmi les connaissances humaines qui nous permettrait d'être vertueux. Avoir la connaissance du bon choix de vie à faire ou trouver quelqu'un qui pourrait nous l'enseigner, voilà ce qu'il faut rechercher et apprendre au mépris des autres connaissances (*tôn állon mathemáton amelésas toutou mathématos kai zetetés kai mathetés éstai* : Rsp.(X)618c1-3).

Nous avons choisi d'exposer les données de ce problème en prenant l'exemple de l'enseignement des sophistes, parce qu'il repose entièrement sur la possibilité de recourir à un enseignement spécialisé afin de mener une vie vertueuse. Toutefois, cette citation tirée de la *République* rend manifeste que le problème de la vertu-science ne concerne pas uniquement l'enseignement offert par les sophistes et les rhéteurs, mais se retrouve dans l'ensemble des dialogues. Dans l'*Alcibiade majeur* Socrate discute avec Alcibiade de l'enseignement de l'art politique (Alc.(I)118b7-8) : « tu t'engages en politique avant de l'avoir apprise » (*paideuthênai* : Alc.(I)118b8) et les *Lois* mettent de l'avant une éducation visant à former des citoyens qui possèdent la technique politique (Leg.(VIII)846d2-7). On trouve aussi des exemples d'apprentissage de la justice autant dans l'*Apologie* (Apo.26d4-5 : *eàn mátho paúsomai hó ge ákon poiô*) que dans les *Lois* (Leg.(XII)957c4-7). Nous avons vu plus haut, comment, dans l'ensemble de sa recherche, Socrate avait lui-même manifesté le désir d'apprendre afin de devenir meilleur. Pour leur part, les dialogues de maturité et de vieillesse avancent des modèles éthiques et politiques dans lesquels le salut de l'âme passe nécessairement par l'acquisition de la connaissance.³⁷

e) L'enseignement et la science

La nature intellectuelle de l'acquisition des connaissances et de leur enseignement est fréquemment soulignée au cours des dialogues. L'exhortation à la philosophie faite par Socrate le jour de sa mort expose une vision dualiste du monde selon laquelle la connaissance intellectuelle et scientifique des idées est

³⁷ Nous réservons l'étude de l'intellectualisme socratique ou platonicien pour les chapitres suivants, cf. notamment III)6.

d'une autre nature que celle des phénomènes physiques, objet des sensations ; pour connaître les idées, dit-il, il faut faire abstraction du corps... (Phaedo.65d4-66a10). Apprendre et enseigner appartiennent donc au monde supérieur de l'intellect, et on peut envisager une vie entière à se cultiver, au-delà du monde des réalités terrestres ou politiques (*en paidéiai [...] diatribéin dià télous* : Rsp.(VII)519c1-2), au paradis de la connaissance (Rsp.(VII)519c5-6). Bien que tout élément de connaissance (*máthema*) soit de nature intellectuelle, une partie de l'enseignement se distingue ainsi des autres par sa nature théorique : la science et être savant désignent précisément l'état de celui qui possède un *máthema*, abstraction faite de ses applications pratiques ou du domaine auquel ce *máthema* appartient. La nature intellectuelle et pratique de la science justifie que les connaissances qui la constituent fassent l'objet d'un enseignement distinct. Socrate réserve cet apprentissage aux gardiens les plus doués (Rsp.(VII)519c8-d1) :³⁸

Ainsi notre tâche, [...] à nous les fondateurs, consiste à forcer (*anagkásai*) les meilleurs naturels à atteindre cette connaissance (*aphikésthai pròs tò máthema* : Rsp.(VII)519c10) dont nous avons dit auparavant qu'elle était la plus éminente, c'est-à-dire voir (*ideîn*) le Bien et entreprendre cette ascension (*tèn anábésin*).

Platon traduit ici par un vocabulaire physique ce qui relève exclusivement des facultés intellectuelles. La *paideía* occupe alors une place centrale dans la constitution de la science : l'acquisition par l'enseignement d'un élément de connaissance (*máthema*) rend savant, et le savant peut ensuite assurer une instruction ou une pratique expertes. Apprendre mène ainsi à la science : « ce que nous appelons apprendre (*manthánein* : Phaedo.75e5) serait acquérir une science qu'on possède en propre ». ³⁹ Le *máthema* est en effet l'objet de la science, au même titre que le sensible est l'objet des sensations (Charm.167b10 sq.) ; ⁴⁰ être savant est la qualité de celui qui possède ce *máthema*.

Dans la système épistémologique platonicien, la dialectique figure au premier rang des connaissances scientifiques. L'homme savant (*anèr epistámenos* : Phaedo.76b5) est en mesure de donner des explications (*doúnai lógon*) au sujet de

³⁸ Pour leur part, les *Lois* instituent un enseignement supérieur dans le cadre des activités du Conseil de veille (Leg.(XII)952a3-7).

³⁹ Phaedo.75e5-6 : *hò kaloûmen manthánein oikeían àn epistémen analambánein eíē.*

⁴⁰ Voir plus précisément Charm.168a6-9 sur l'association d'*epistéme* et de *máthema*.

ce qu'il sait.⁴¹ La dialectique acquiert une valeur pédagogique de premier ordre, car elle est le terme des apprentissages dans la *République* (*télos tà tòn mathemáton* : Rsp.(VII)535a1). La vision d'ensemble qui la caractérise (*súnopsin* : Rsp.(VII)537c2 et Rsp.(VII)537c7) est une condition préalable à tout enseignement. Celui qui veut enseigner doit... (Phaedr.265d3-5)

...sous une seule forme (*eis mían te idéan* : Phaedr.265d3) réunir en une vision d'ensemble les éléments morcelés et épars, afin de définir et de rendre manifeste chaque objet sur lequel il souhaite faire porter son enseignement (*perì hoû àn aeì didáskein ethélei* : Phaedr.265d4-5).

Pouvoir rendre raison de ses actes, c'est aussi un des éléments qui définiront la possession d'une véritable *tékhne*.⁴² La dialectique joue un rôle de premier ordre dans la constitution de la science parce qu'elle permet d'articuler en un discours explicatif global le savoir relatif à chaque objet d'apprentissage (Euthyd.290b7-c6). Pour être valable, tout enseignement inclut, implicitement ou explicitement, une partie dialectique, car apprendre et comprendre exigent la connaissance des définitions des objets enseignés. Les recherches de Socrate avaient déjà formulé la nécessaire définition des notions par leur forme. Sans cette connaissance de la forme, il serait impossible à Socrate de définir ce qu'est le pieux, il demande par conséquent à Euthyphron de lui enseigner ce qu'est la forme de la vertu (*taúten [...] me autèn didaxon tèn idéan tís poté estin* : Euthyph.6e4-5) afin qu'il puisse lui-même désigner ce qui est pieux et ce qui ne l'est pas (Euthyph.6e6-7). Dans ses œuvres de maturité et tardives, Platon élargira les limites de cette théorie de la connaissance par les formes en insistant sur la nature intellectuelle de la connaissance scientifique. Par opposition à la persuasion qui génère des opinions et aux exercices physiques qui se servent du corps, l'enseignement et la connaissance ferme qu'il produit s'adressent à l'intellect. L'intellect trouve en effet son origine dans l'enseignement (*tò mèn gàr autòn dià didakhês [...] eggínetai* : Tim.51e2-3).

Les œuvres de maturité développent une théorie de la connaissance qui se fonde en partie sur la relation étroite entre le savoir et la mémoire. À un premier niveau pédagogique, la mémoire (une des principales qualités des gardiens) occupe le centre d'une théorie épistémologique où oublier est le contraire d'apprendre. À un deuxième niveau où la mythologie intervient dans le cadre d'une explication

⁴¹ Recevoir et donner des explications, rendre raison (*lambánein* et *didónai lógon*) définissent la dialectique dans la *République* (Rsp.(VII)534b3-6) ; elle y est présentée comme une science supérieure aux mathématiques (Rsp.(VII)533c7-534b7).

⁴² Cf., pour l'exemple de la médecine, Gorg.465a3 et Leg.(IV)720d1-e2 ; *infra* II)1.4 (b).

affirmant la nature divine de l'âme, ce qu'on appelle la connaissance c'est se ressouvenir (*hèn kaloûmen máthēsin anámnesis estin* : Men.81e3-5). Dans le *Théétète*, apprendre et oublier se trouvent au milieu entre l'ignorance et la connaissance (*manthánein gár kai epilanthánesthai metaxu touton* : Theaet.188a2-3). Cette théorie de la connaissance fait de l'enseignement la réactivation de connaissances déjà existantes, soit potentiellement accessibles par l'enseignement, soit partiellement inaccessibles à cause d'un oubli lors de la chute de l'âme dans le monde physique (Phaedr.250a1-5). La philosophie tardive de Platon développe les éléments théoriques de deux sauts qualitatifs : le premier, ontologique, confère à l'intellect une nature divine. Le second, épistémologique, était déjà présent dans les œuvres de maturité. Il donne à la science une nature transcendante que lui confèrent les objets de la science, immuables et éternels. C'est en vertu de cette transcendance que l'enseignement acquiert une portée qui dépasse l'homme. Le rôle pédagogique joué par le *kósmos* dans le *Timée* en offre une bonne illustration. L'homme tire une connaissance salutaire pour son âme de la compréhension des proportions harmonieuses et des révolutions du tout qu'est le *kósmos* (*dià tò katamanthánein tàs tou pantòs harmonías te kai periphorás* : Tim.90d3-4). Conformément à leur nature commune, l'intellect de l'homme devient alors semblable à son objet d'intellection (*tô katanoouménōi tò katanooûn exomoiōsai* : Tim.90d4-5).

La "partie supérieure" de la *paideía*, ou, autrement dit, son côté plus spécifiquement scientifique se consacre principalement à la diffusion de la connaissance intellectuelle. Bien que la théorie de la connaissance platonicienne défende des positions originales et problématiques sur la science et la manière d'apprendre, le survol que nous venons d'en faire rend explicite le lien qui unit étroitement la science : toute science suppose un enseignement, car la *paideía* constitue le moyen d'acquérir et de diffuser des connaissances (*mathémata*).

f) La *paideía* et l'enseignement

Les grandes lignes de l'enseignement chez Platon se profilent maintenant d'une manière assez nette pour regrouper les activités de la *máthēsis* en un sous-ensemble de la *paideía*. De la plus large à la plus spécialisée de ses significations, le thème de l'apprentissage manifeste les liens étroits qui unissent les théories platoniciennes de la connaissance et de l'éducation.

Selon le sens le plus vaste de l'apprentissage, connaître n'implique pas le recours à une connaissance scientifique. Le savoir est alors véhiculé au cours d'une

discussion amicale et informelle, au moyen d'exemples, d'explications, de démonstrations. Les dialogues platoniciens, sont, au premier degré de lecture, les meilleurs exemples de cet usage. Ce sens d'apprendre et de comprendre, dépourvu de toute détermination spécialisée ou pratique, s'applique à toutes les connaissances humaines. Selon le cas le plus neutre, apprendre se fait à partir de l'expérience, sans recourir à aucune autre connaissance que celles données par l'observation. On apprend par l'usage et par l'expérience, comme dans ce passage des *Lois* où les détails des cérémonies seront améliorés au cours de la pratique du culte (Leg.(VI)771b1-2) : il appartiendra à « ceux qui acquerront à chaque année l'expérience [en matière de culte], apprenant de l'usage » (*apò tês khreías manthánontas* : Leg.(VI)771b2) d'établir et de corriger l'organisation des manifestations religieuses. Dans son sens le plus courant, l'enseignement se fonde d'une part sur des exemples historiques et pratiques qui permettent ainsi à l'homme de s'auto-éduquer, et d'autre part sur un échange de connaissance par démonstration et explication qui intervient dans toute discussion où l'on apprend quelque chose.

Bien que l'enseignement consiste, comme les autres activités spécialisées de l'agir humain, en la possession ou l'utilisation de connaissances spécialisées, la spécialisation propre à l'enseignement le fait se démarquer par sa finalité pédagogique (Phil.55d1-3). Si chaque enseignement envisagé comme contenu de connaissances spécialisées fait partie de l'ensemble des savoirs techniques et théoriques, la *paideía* en tant qu'enseignement se distingue des autres savoirs, car la connaissance qu'elle mobilise a pour objectif de rendre l'élève semblable au maître. Dans le grand ensemble de la science qui porte sur les éléments de la connaissance (*hē perì tà mathēmata epistēme* : Phil.55d1-2), on trouve deux ensembles spécialisés selon leur objet : le premier est artisanal (*demiourgikón*) et vise la production, le deuxième concerne l'éducation (*paideían kai trophén* : Phil.55d2-3) et s'intéresse à la formation. On pourrait encore diviser dans les savoirs destinés à l'éducation pour distinguer entre un enseignement aux finalités professionnelles (devenir charpentier, médecin, sophiste) et celui qui diffuse une culture par l'éducation morale et politique (fréquenter un sophiste pour devenir meilleur). Il faut toutefois insister sur ce qu'ont en commun ces deux enseignements : l'un et l'autre cherchent à rendre l'élève semblable au maître. Pour tout enseignement, l'acquisition de la connaissance rend ainsi l'élève savant comme le maître. Le résultat de l'enseignement se laisse comprendre alors dans les termes d'une imitation et d'une acquisition.

Le *Gorgias* se fonde sur cette imitation pédagogique pour réunir sous une seule activité l'apprentissage de la vertu et la formation professionnelle : « selon ce même raisonnement, celui qui a appris (*ho memathekōs* : Gorg.460b4) chacune de ces disciplines est tel que la science l'a rendu » (*toioûtos estin hoion he epistēme hékaston apergázetai* : Gorg.460b4-5). Enseigner pourrait par conséquent avoir “rendre pareil” pour synonyme (Euthyph.3c7-d2).

Les Athéniens [...] me semblent ne pas faire grand cas de quelqu'un qu'ils estimeraient être habile si par ailleurs il n'enseigne pas son savoir (*mē didaskalikōn tēs hautōu sophias* : Euthyph.3c8-9) ; en revanche, s'ils estiment que quelqu'un [d'habile] rend les autres pareils à lui (*állous oíōntai poieîn toioútous* : Euthyph.3c9-d1), ils lui en veulent, soit, comme tu dis, par jalousie, soit pour une autre raison.

La théorie de la vertu-science réunissant par analogie l'enseignement des savoirs techniques et celui de la vertu se fonde sur cette imitation intellectualiste. Ce principe pédagogique d'imitation par enseignement nécessite toutefois de faire une nouvelle distinction dans les éléments de l'éducation, à partir d'un autre point de vue.

Selon le premier essai de définition du *Sophiste*, les activités humaines peuvent se diviser en deux grands groupes (Soph.219a10-c8) : les productrices et artisanales d'un côté, et, de l'autre, celles qui visent l'acquisition (*ktetikē tékhne* : Soph.219c7). À la différence de l'agriculture qui fait partie des techniques “poétiques” (Soph.219b11), l'espèce de l'apprentissage (*tō mathēmatikōn* : Soph.219c2) vise à acquérir des connaissances qui existent toujours déjà (Soph.219c2-8), elle ne produit rien (Soph.219c4). Cette division pourrait entrer en contradiction avec l'idée que l'enseignement produit une ressemblance. Il semble cependant que Platon change ici et là son point de vue : pour l'élève, l'enseignement produit une ressemblance, pour le *máthēma*, objet de la connaissance, l'enseignement est un art d'acquisition. Cette division entre production et acquisition est reprise dans le cinquième essai de définition du sophiste (Soph.226b2-231c8). Même si l'on peut distinguer entre une application productive ou professionnelle de l'enseignement (*deμiourgikàs didaskalias* : Soph.229d1-2) et une application plus spécialement éducative (*paideían di'hēmōn keklēsthai* : Soph.229d2-3), elles sont toutes deux des parties du grand ensemble appelé “l'art d'enseigner” (*he didaskalikē* : Soph.229c11). Si l'on ne limite pas les termes de la définition de l'enseignement à un domaine de compétence et à un résultat particuliers, apprendre et enseigner se laissent alors comprendre en général comme la diffusion ou l'acquisition de *mathēmata*. L'image du colombier résume cette théorie (Theaet.198b4-6) : « nous appelons enseigner (*didáskein* :

Theaet.198b4) quand on transmet [les connaissances], apprendre (*manthánein* : Theaet.198b5) quand on les reçoit, savoir (*epístasthai* : Theaet.198b6) quand celui qui possède le colombier les a. »

La *paideía* aurait par conséquent l'enseignement comme deuxième grande partie. On trouverait, d'un côté, une éducation axée sur la reproduction et la nutrition, *paideía* "poétique" que l'on désignerait spécifiquement par le nom de *trophé*, et de l'autre, une éducation suivant l'art d'enseigner, *paideía* "ktétique" à laquelle s'applique généralement un ensemble de termes regroupés autour des verbes *manthánein* et *didáskein*.⁴³ Ce regroupement où la *paideía* se décline en deux principales activités constitutives possède cependant des limites qu'une série d'emplois problématiques rend manifeste.

I)2.3 — *Emplois problématiques de trophé, máthesis et paideía*

Plusieurs exceptions doivent être exclues du découpage théorique auquel nous avons soumis la *paideía* et les grands ensembles qui la constituent. Si la grande majorité des passages où ces termes apparaissent se laisse comprendre dans les termes des divisions que nous avons proposées jusqu'ici, les dialogues comportent des passages où les sens de *paideía*, *trophé* et *máthesis* se recouvrent, se confondent et se renversent, brouillant les limites des ensembles et des sous-ensembles que nous avons constitués. Ces télescopes sémantiques sont l'effet des efforts d'analyse et de critique déployés dans les œuvres de Platon.⁴⁴

Il est difficile d'établir, avec certitude et sur une grande période, les antécédents lexicaux de la réflexion de Platon sur l'éducation, car, comme le remarque Jaeger, « *the word [paideía] does not occur before the fifth century* » ;⁴⁵ il faut en effet attendre les sophistes, Isocrate et Platon. Jaeger remarque toutefois que

⁴³ Cf. II)1.2 et 1.3.

⁴⁴ Chez Xénophon et Isocrate, l'apprentissage intellectuel se présente comme une manière d'exercer l'âme, *tèn psukhèn askein* ou *epiméleia tês psukhês*, comparable à l'exercice du corps (H. Wilms, *Techne und Paideia*, p. 245-6). Bien qu'Isocrate revienne fréquemment sur les exercices qui se destinent à la formation de l'âme, il ne semble pas qu'il les envisage sous la forme d'une *trophé* de l'âme (cf. Ant.182; Ant.250; Ant.266-8; Areo.43; AdNico.11). Cf. H. Wilms, *op. cit.*, d'une manière générale, cette étude ne consacre pas une ligne à la notion de *trophé*.

⁴⁵ *Paideia* I, p. 4.

les occurrences antérieures signifient “élever les enfants” (*child-rearing*),⁴⁶ ce qui a pour effet, selon lui, de retarder l’apparition du sens culturel de *paideía* en favorisant l’utilisation univoque de celui de *trophé* en son sens pédagogique. Rappelons que l’interprétation de Jaeger se fonde sur la traduction de *paideía* par “culture”, *Bildung*. Ainsi, la recherche de Jaeger dans *Paideia* I porte presque exclusivement sur la notion d’*areté* et délaisse la recherche d’une précision historique dans l’interprétation des occurrences,⁴⁷ certes très peu nombreuses, de *paideía* ou de *trophé*.⁴⁸ Voilà qui nous fournit l’occasion de montrer brièvement : 1) que le rôle culturel de la *trophé* est antérieur à Platon et s’inspire, chez Platon, de son utilisation chez ses prédécesseurs ; 2a) que la poésie servait à diffuser des connaissances morales ou pratiques ; 2b) que l’utilisation de *máthesis* et de ses verbes connexes pour décrire la connaissance intellectuelle est attestée avant Platon.

(1) En effet, la *trophé* suppose une instruction par les mythes fondateurs de la religion et des lois des peuples. Il semble que, chez les prédécesseurs de Platon, la fonction nourricière de la *trophé* soit reconnue⁴⁹ autant que sa fonction pédagogique et culturelle.⁵⁰ Comparez Eschyle (Sept.16-18) : « La terre, mère de ses enfants, nourrice bienveillante (*philtátei trophôî*)/Elle qui traite avec bonté les jeunes qui rampent à même le sol/Veillant à toutes les peines de l’éducation (*pandokoûsa paideías ótlon*) » et (Supp.893-894) : « Je n’ai pas peur des divinités (*daímonas*) d’ici/Car elles ne m’ont pas élevé (*éthrepsan*) ni n’ont pris soin de mes vieux jours (*egérasan trophêi*) ». Tout comme dans l’âge d’or platonicien, les dieux

⁴⁶ *Id.* p. 5 et p. 286.

⁴⁷ *Id.*, p. xxii-xxiii et p. 303 ; “culture” dont il se sert par ailleurs pour traduire “philosophie” p. 453 n. 2 et le mot d’avant-propos p. vi.

⁴⁸ Sur *paideía*, P. Chantraine renvoie aux travaux de W. Jaeger (*Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, p. 849 *ad fin*), ce qui ne facilite guère la tâche d’en préciser les premières utilisations.

⁴⁹ Eschyle, Choe.749-769.

⁵⁰ Pour le champ sémantique de *tréphō*, P. Chantraine s’appuie sur l’étude d’E. Benveniste pour lui donner ce sens : « “élever les enfants” de la façon la plus générale, avec parfois une nuance proche de la notion d’éduquer » (*op. cit.*, t. 3, 1977, p. 1135). En effet, E. Benveniste démontre que la traduction de *tréphō* par “nourrir” « [...] ne convient pas à tous les exemples et n’est elle-même qu’une acception d’un sens plus large et plus précis à la fois » (*Problèmes* I, 1966, p. 294). Il propose cette définition : « favoriser (par des soins appropriés) le développement de ce qui est soumis à croissance » qui, une fois appliquée au domaine de l’éducation, éclaire le sens culturel de la *trophé* que voulons rendre explicite ici.

ou la terre élèvent les jeunes hommes. Chez Hésiode, *kourotróphos*, c'est la Paix ;⁵¹ chez Homère, Ithaque ;⁵² chez Sophocle, Thèbes.⁵³ Ainsi chez Pindare, le fragment 198 (fr.198 :« L'illustre Thèbes ne m'a pas éduqué (*epaídeusan*) en étranger, ni en inculte (*adaémona*) des Muses. ») n'est pas une exception où la *paideía* aurait évolué vers une utilisation culturelle, mais partage ce domaine avec la *trophé* qui assumait déjà le rôle de diffuser une "culture nationale".⁵⁴ C'est ce sens culturel qui autorise Sophocle à faire de *bíou trophás*⁵⁵ des « manières de vivre ».

(2a) La poésie sert alors de manuel d'enseignements et persuade les hommes d'agir de manière vertueuse. Hésiode distingue la compréhension (*noései* : Erg.293 ; *noéei* : Erg.296) de la persuasion (*píthetai* : Erg.295) en identifiant trois types d'hommes : celui qui comprend par lui-même, celui qui est persuadé par un bon discours, et celui qui ne comprend pas et n'est persuadé par personne.⁵⁶ Il est manifeste que les deux premiers sont des modèles à suivre (*panáristos* : Erg.293, *esthlós* : Erg.295) tandis que le dernier ne vaut rien (*akhréios anér* : Erg.297). C'est ainsi que Théognis devait concevoir son travail de poète (Eleg.769-771) :

Il faut que le serviteur et le messenger des Muses, s'il sait quelque trésor de sagesse, n'en soit pas jaloux, qu'il le désire et l'expose, et aussi qu'il en fasse son art (*tà mèn môsthai, tà dè deiknúen, álla dè poieîn* : v.771).

S'il dédie ses élégies à Cyrnus, c'est donc pour parfaire l'éducation de ce jeune homme. Jaeger démontre par ailleurs que la poésie sert à conseiller les hommes par des *hupothékai*.⁵⁷ E.A. Havelock, pour sa part, envisage la poésie d'Homère comme un manuel d'enseignement encyclopédique.⁵⁸ Il montre de manière satisfaisante comment les formulations descriptives pouvaient avoir la force d'un impératif

⁵¹ Erg.228.

⁵² Od.IX,27.

⁵³ OedC.759-60.

⁵⁴ *Contra* Jaeger, *Paideia* I, p. 475 n. 1.

⁵⁵ OedC.338.

⁵⁶ Erg.293-297.

⁵⁷ *Paideia* I, p. 194 ; cf. Isocrate sur Théognis, Hésiode et Phocylide (AdNico.43) : « en effet, on dit d'eux qu'ils furent les meilleurs conseillers (*sumboúlous*) pour la vie des hommes, bien que ceux qui le disent choisissent plutôt de passer leur vie dans les folies des uns et des autres que de pratiquer les conseils (*hupothékais*) de ces illustres poètes ».

⁵⁸ *Preface to Plato*, 1963, p. 43, p. 64, p. 66 sq. et p. 115.

dictant la manière de faire les choses.⁵⁹ Enfin, Ch. Gill explique comment les personnages d'Homère offrent des exemples de pensée délibérative.⁶⁰

(2b) On trouve finalement des exemples antérieurs à Platon d'une éducation spécifiquement intellectuelle. Héraclite se sert de l'utilisation courante de *manthánō* quand il associe étroitement la *máthēsis* et l'exercice des sens (DK.B.55)⁶¹ selon la signification première de *manthánō* (« apprendre par expérience »).⁶² Il critique d'autre part ceux qui ne connaissent pas, bien qu'ils ont appris (*oude mathóntes ginóskousin*, DK.B.17),⁶³ ce qui pourrait renvoyer à un apprentissage scolaire. Le sens d'un apprentissage spécialisé se trouve cependant chez Pindare, qui oppose au sage (*sóphos*) qui tire sa connaissance de la nature le savoir qui n'est dû qu'à un désir véhément d'apprendre (*mathóntes dè lábroi*) ;⁶⁴ passage que Jaeger interprète ainsi : « *we must acknowledge the gulf which Pindar points out between natural nobility born in its possessor and the knowledge and powers which have been merely acquired by learning* ». ⁶⁵ Le premier fragment de Parménide offre un exemple non équivoque d'une utilisation didactique de *manthánō* (DK.B.1,31 : « Mais cependant apprends ceci [...] »). En mettant *mathéseai* du v.31 en parallèle avec le *puthestai* du v.28, on saisit la connotation intellectuelle de cette utilisation.

Il nous paraît certes évident qu'il faut attendre l'émergence d'une littérature didactique comme celle des sophistes ou de Platon pour que le vocabulaire de l'éducation reçoive une application spécialisée, étendue et partiellement figée. On peut conjecturer que, dans l'ensemble, l'évolution du vocabulaire de l'éducation suit les grandes lignes de l'évolution politique de la Grèce allant d'une organisation féodale à une répartition politique des besoins et des ressources, c'est-à-dire : de l'omniprésence d'une *trophé* dont les modèles étaient aristocratiques pour enfin atteindre une *paideía* dédiée à l'enfance et une *paideusis* dirigée par des spécialistes

⁵⁹ *Id.*, p. 76.

⁶⁰ Cf. les chapitres qu'il consacre à Homère dans *Personality in Greek epic, tragedy, and philosophy* : « *Being a Hero* » et « *The Divided Self in Greek Poetry* », p. 94-240.

⁶¹ Selon Hyppolite, *Réfutation de toutes les hérésies*, IX, 9, 5 et IX, 10, 1 : *hóson ópsis akoè máthēsis, taúta egò protiméō*.

⁶² Cf. P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, t. 2, 1974, à l'article *manthánō* (p. 664) et *supra* dans les « emplois non spécialisés » de *paideía* et *máthēsis*.

⁶³ Selon Clément d'Alexandrie, *Stromates*, II, 8, 1.

⁶⁴ Ol.II,94.

⁶⁵ *Paideia* I, p. 220.

de l'éducation. Jaeger rend manifeste le déploiement de cette révolution en montrant comment Tyrtée,⁶⁶ Solon,⁶⁷ ou encore Xénophane⁶⁸ ont introduit un fort sentiment d'appartenance politique dans les modèles culturels présocratiques. Platon se trouverait à la charnière de cette évolution menant de la spécialisation de la *trophé* à l'omniprésence de la *paideia*. La présente étude lexicale a toutefois pour objectif de montrer comment les vocabulaires classiques et platoniciens de l'éducation se côtoient et s'interpénètrent dans les Dialogues. Si Platon a insisté pour donner une importance nouvelle à la *paideia*, il n'en reste pas moins un défenseur d'une éducation puisant ses racines dans une *trophé* qui conserve son titre original d'éducatrice du peuple grec ; la *paideia* platonicienne ne supprime pas la *trophé* homérique, mais elle lui assigne une valeur révisée relativement aux nouveaux modèles de vertu que sont Socrate et le philosophe-roi.

La théorie de l'éducation platonicienne est par conséquent le résultat d'une interpénétration continuelle de ces thèmes par le jeu de leurs oppositions et de leur complémentarité. Comment *paideia* et *trophé* désignent-ils à la fois la même chose et une chose différente ? Comment peut-il y avoir une *máthesis* dans la *trophé* ? Comment tout cela fait partie de la *paideia* au sens large ?

L'ambivalence propre à la notion de *paideia* s'explique par l'image d'un mouvement pendulaire entre les deux pôles de la *trophé* et de la *máthesis*. Ces deux pôles appartiennent cependant à des mondes radicalement différents, et distingués comme tels dans l'œuvre de Platon. *Grosso modo*, la *máthesis* est intellectuelle et se fonde sur la faculté de connaître ; la *trophé*, qui se sert de moyens sensibles et corporels, est de nature physique et se fonde sur la nécessité de nourrir et d'élever la progéniture. Si l'on fait s'approcher la *paideia* du pôle intellectuel de ses activités, on pourra distinguer *paideia* et *trophé* en les opposant. On dira que la véritable *paideia* doit être intellectuelle, car elle s'occupe de l'âme, alors que la *trophé* ne vise qu'à combler les manques du corps (Rsp.(IX)585a8-c1).

La faim, la soif et les autres choses de ce genre ne sont-elles pas des sortes de vide dans la constitution du corps ?

Bien sûr.

Et ainsi l'ignorance ou la déraison n'est-elle pas un vide dans la constitution de l'âme ?

Et tout un !

⁶⁶ *Id.*, p. 105-114.

⁶⁷ *Id.*, p. 136-149.

⁶⁸ *Id.*, p. 173-174.

Par conséquent : on se remplit quand on prend de la nourriture (*trophês* : Rsp.(IX)585b6) et quand on possède un intellect.

Comment dire le contraire ?

Or, le remplissage le plus vrai, est-ce celui de ce qui a moins ou plus de réalité ?

C'est évident : de ce qui en a le plus.

Laquelle de ces deux espèces participe selon toi de la réalité la plus pure ? Est-ce ce qui a trait aux aliments, à la boisson, aux mets et à l'ensemble des moyens de subsistance (*sumpâses trophês* : Rsp.(IX)585b13) ou ce qui relève de la forme de l'opinion vraie, de la science, de l'intellect et encore de la vertu prise comme un tout ?

L'opposition ne pourrait être plus tranchée entre, d'une part, une *trophê* déterminée par la nécessaire recherche des moyens de subsistance et les contingences de la vie humaine, et, d'autre part, les éléments intellectuels de la *paideia*, une *trophê* d'un autre genre, qui concerne le monde supérieur du même, de l'immortel et de la vérité (Rsp.(IX)585c1-5). La philosophie de Platon pourrait ainsi se présenter sous les dehors d'une défense inconditionnelle de la vie contemplative qui ferait la promotion d'une *paideia* motivée par le seul désir de savoir et uniquement constituée de connaissances s'adressant à l'intellect. Toutefois, le grand nombre de passages qui font de *paideia* et de *trophê* des synonymes empêche d'exclure la *trophê* de la *paideia* tout en laissant apercevoir que cette équivalence ne peut être le résultat d'un usage courant ou stéréotypé de ce vocabulaire. C'est à dessein que Platon donne une grande importance à la *trophê*, et cela dans l'ensemble de son œuvre. On verra ici comment Platon envisage les rapports de la *paideia* et de la *trophê* selon deux axes lexicaux suivant lesquels la *trophê* est tour à tour une simple partie de la *paideia*, nécessaire mais inférieure comme ce passage de la *République* le laisse entendre, ou un équivalent de la *paideia* que Platon maintient au sein de sa philosophie.

Le *Lachès* explore quelques formes d'apprentissage, exercices ou connaissances, qui pourraient mener à l'acquisition du courage. Ce dialogue s'ouvre ainsi par un prologue qui révèle la nature pédagogique de la recherche commune décrite dans ce dialogue. Lysimaque et Méléstias se renseignent auprès de Socrate qui est réputé capable de connaître la manière dont on enseigne le courage. Socrate se tourne à son tour vers Nicias et Lachès. Il utilise deux formules pour dire qu'il les croit plus aptes à l'expliquer que lui. Bien que ce passage abonde en termes décrivant un apprentissage intellectuel,⁶⁹ Socrate place la *trophê* et la *paideia* au même niveau. Il suppose les deux militaires en mesure de faire l'éducation des hommes (*dunatoî einai paideûsai anthropon* : Lach.186d1) comme

⁶⁹ *Didasko* et dérivés : Lach.186a7, Lach.186b2, Lach.186c1, Lach.187a1 ; *manthano* et dérivés : Lach.186c7, Lach.186e3, Lach.186e5, Lach.186e6 ; *tékhnê* : Lach.186c5.

il leur demande de dire qui, parmi leurs proches relations, est le plus habile dans l'éducation de la jeunesse (*perì tês tôn néon trophês* : Lach.186e5). Socrate utilise indifféremment et à quelques lignes d'écart l'une ou l'autre de ces deux formules (*paideûsai ánthropon* et *hè tôn néon trophê*). Toutes deux s'appliquent alors au même sujet d'enseignement, désignent le même ensemble de méthodes pédagogiques, renvoient au même objet de recherche.

Dans la *République*, Socrate organise son exposé de l'éducation des gardiens selon une division traditionnelle de la *paideía* en deux parties (Rsp.(II)376e3-4) : l'une, musicale et culturelle, s'adressant à l'âme et l'autre, gymnastique, s'occupant des soins du corps. Or, la formation entière des gardiens peut malgré cela se comprendre comme une *trophê*. L'exposé pédagogique de Socrate fait subir à l'enseignement de la musique et de la poésie les mesures drastiques d'une exégèse qui vise à ne présenter en spectacle que de bons modèles moraux. Au cours de cette critique, Socrate désigne par ces mots les enfants qui suivront l'éducation des gardiens : « ceux que nous disons élever dans le but de défendre le territoire [de la cité] » (*epì phulakêi tês khóras tréphein* : Rsp.(III)388a1-2). Et cela nonobstant la double distinction qui oppose les activités de subsistance à celles visant la connaissance et qui divise l'éducation entre les domaines corporel et psychologique. Socrate semble alors envisager l'action de la *trophê* en un tout qui inclurait apprentissage de la musique et exercices gymnastiques. On pourrait en ce cas diviser la *trophê* selon les mêmes oppositions que la *paideía* : partant du fait qu'elles sont à la fois musicales et gymnastiques, toutes deux possèdent une double destination corporelle et psychique. Faudrait-il en conclure que, lorsqu'il s'agit de l'éducation, la *trophê* se caractérise par une étendue exactement aussi large que la première éducation des gardiens ?

La composition des œuvres tardives fut l'occasion pour Platon de mettre l'accent sur l'importance de la *trophê* dans le déroulement de l'existence humaine. Le *Timée* insiste à plusieurs reprises sur le rôle de la *trophê* dans le déroulement de la vie humaine. Pour sa part, le dialogue des *Lois* reprend à nouveaux frais la description d'un système d'éducation complet. La *trophê* y occupe une place sensiblement accrue depuis la *République*. L'Étranger ne fait en effet aucun mystère sur la relation étroite qu'entretiennent *paideía* et *trophê*, ici dans l'organisation des jeux enfantins : « Nous disons ainsi que l'essentiel de l'éducation réside dans la bonne manière d'élever [les enfants] » (*kephálaion dè paideías légomen tèn orthèn trophén* : Leg.(I)643c8-d1). Conformément à cette étroite relation, le responsable de l'éducation s'occupera nommément de *trophê*, répondant au souci d'un nomothète

qui « ne doit pas laisser l'éducation des enfants (*tèn paídon trophèn*: Leg.(VI)766a5) devenir une occupation secondaire et accessoire » (Leg.(VI)766a5-6). Or, le domaine de législation de ce haut magistrat comprend l'éducation entière des enfants : gymnastique, musique et mathématiques confondues. La relation synonymique de *trophé* et *paideía* a ainsi pour conséquence d'ajouter à l'usage premier de la *trophé* une portée résolument culturelle,⁷⁰ voire intellectuelle.

Il est essentiel de remarquer que les limites que nous avons établies de prime abord entre la *paideía* et la *trophé* ne sont par conséquent pas toujours respectées dans les dialogues de Platon. Si elles sont valables dans les cas les plus usuels, Platon les omet dans d'autres passages où il s'efforce de concevoir l'éducation d'une manière personnelle qui rompt avec l'usage établi. Cette portée culturelle de la *trophé* n'est certes pas une invention de Platon, mais provient de son utilisation pédagogique appliquée à la diffusion des mythes et des coutumes ancestrales.⁷¹ Platon a par conséquent tiré avantage de cette équivalence pour offrir une théorie de l'éducation qui envisage l'ensemble des activités humaines sous un aspect éducationnel, comme autant d'occasions de contrôler le régime de vie humain. Ces passages où les notions acquièrent des nouvelles valeurs et des portées inattendues au gré des glissements de sens qu'elles subissent sont les lieux où la théorie platonicienne de l'éducation exprime le mieux son originalité.

Si la *trophé* peut étendre son domaine d'application à des activités intellectuelles, c'est en définitive parce que Platon comprend la connaissance comme une manière de "nourrir l'âme". Il utilise cette expression tout d'abord comme métaphore ou analogie. Dans le *Phèdre*, la pensée des dieux (*theoù diánoia* : Phaedr.247d1) se repaît de la vérité. Elle contemple les êtres véritables qui s'offrent à elle comme un festin (*tà ónta óntos theasaméne kai hestiatheísa* : Phaedr.247e3). Elle est nourrie par l'intelligence et la science pures de tout mélange (*nôti te kai epistéme akerátoi trephoméne* : Phaedr.247d1-2) ; la vue de la vérité est sa pitance (*theoroúsa talethê tréphetai* : Phaedr.247d4).⁷² Cette métaphore de la connaissance qui serait la nourriture de la pensée se fonde sur une analogie que Socrate exploite dans la première partie du *Protagoras*. Si l'on conçoit les

⁷⁰ En Rsp.(I)343a3-9, la nourrice (ici *títthe* : Rsp.(I)343a4) de Socrate aurait dû lui apprendre (*gignóskeis* : Rsp.(I)343a9) ce que sont un troupeau et un berger. Une partie de l'apprentissage du langage revenait donc aux nourrices et faisait par conséquent partie intégrante de la *trophé*.

⁷¹ Cf. *supra* I)2.1 à 2.3.

⁷² Cf. *infra* II)1.4 (a).

connaissances comme autant d'objets que l'on peut acquérir moyennant un paiement, à l'instar de la nourriture en vente au marché, les connaissances sont donc à l'âme ce que la nourriture est au corps. Le métier du Sophiste s'explique ainsi (Prot.313c4-d1) :

Est-ce donc, Hippocrate, que le Sophiste ne serait pas par hasard un fournisseur ou un commerçant des marchandises desquelles l'âme se nourrit ? (*tôn agogímon aph'hôn psukhè tréphetai* : Prot.313c5) Car il m'apparaît être tel. — Mais, Socrate, de quoi l'âme se nourrit-elle ? (*tréphetai* : Prot.313c6) — De connaissances sans doute (*mathémasin* : Prot.313c7), répondis-je. Et je crains fort, mon ami, que le Sophiste, lorsqu'il fait la promotion de ce qu'il vend, ne nous dupe tout à fait, comme ceux, fournisseurs ou commerçants, qui vendent la nourriture destinée au corps (*tèn tou sómatos trophén* : Prot.313c9).

Les termes de cette analogie seront repris dans trois définitions du Sophiste (Soph.223c1-224e5). Or, comme cela est souvent le cas chez Platon, les associations mises en lumière par une comparaison seront finalement dépouillées de leur aspect analogique pour gagner une validité neuve et singulière. Platon en étend par ailleurs la portée hors des limites restreintes des exemples mythologique et polémique que sont les dieux et les sophistes. La *trophé* se voit donc attribuer un sens inhabituel et problématique.

Dans le *Ménexène*, ses sens mythologique et intellectuel se côtoient à quelques lignes d'intervalle. Au cours de son récit concernant l'origine de la civilisation, Aspasia explique comment la terre fut la mère nourricière des hommes. Son rôle ne s'arrêta pourtant pas à fournir leur nourriture, car elle leur donna en plus les dieux pour chefs et professeurs (*árkhontas kai didáskalous* : Menex.238b1-2), pour les éduquer et les élever (*threpsaméne de kai auxésasa pròs hēben* : Menex.238b1). Cet ensemble composé de la génération et de l'éducation des hommes produisit la constitution ancestrale (Menex.238b7-c1). Or, cette constitution assure à son tour l'éducation des hommes : « la constitution c'est l'éducation des hommes, bonne dans le cas des bons, mauvaise dans celui des mauvais » (*politeía gàr trophè anthrópon estín* : Menex.238c1-2). On constate ici comment la *trophé* peut servir à réunir sous une seule activité toutes les occupations et connaissances qui forment l'éducation des hommes, aussi bien à l'époque de la tutelle de la terre et des dieux qu'à celle des cités. Il n'est donc pas surprenant de trouver le même sens de *trophé* appliqué à l'éducation individuelle. En effet, Socrate explique qu'il a eu « deux professeurs (*didáskaloi*), l'un de musique, l'autre de rhétorique » (Menex.236a1). Aussi poursuit-il (Menex.236a2-3) : « un homme qui a été élevé de cette manière, il n'est pas surprenant qu'il soit habile pour parler » (*trephómenon* :

Menex.236a2)⁷³ et le lecteur se surprend de constater que les formes d'éductions traditionnelle et rhétorique peuvent entrer dans les activités d'une *trophé* manifestement très éloignée de son sens premier lorsqu'elle s'applique à un homme de l'âge de Socrate.

En effet, si, dans le cas des jeunes enfants soignés par les nourrices ou suivant leurs premières leçons, il était aisé de comprendre comment la *trophé* pouvait couvrir une étendue sémantique équivalant à la *paideía*, la *trophé* intellectuelle semble dénaturer son sens propre lorsqu'elle est dispensée par des professeurs de rhétorique et de musique. La *trophé*, poétique, en vient alors à désigner l'acquisition de connaissances, ktétique, comme l'avait fait le complexe de termes que nous avons regroupés sous la notion de *máthēsis*.⁷⁴ Selon l'analogie avec la nourriture, la *trophé* sert ainsi à décrire, dans l'éducation, l'action de fournir à l'intellect les connaissances et les beaux discours qui le renforcent (*tò mèn [logistikòn] epiteínousa kai tréphousa lógois te kaloís kai mathémasin* : Rsp.(IV)441e9-442a1).⁷⁵ De là, Platon n'a plus qu'un pas à faire avant de décrire la première éducation comme une réunion de la gymnastique et de la musique (Rsp.(IV)441e8-9) au service de la *trophé*. Ce pas il le franchit dans le *Timée* en résumant l'éducation des gardiens par ces mots (Tim.18a9-10) :

Qu'en est-il donc de l'éducation [des gardiens] ? Ne consiste-t-elle pas à offrir une éducation dans toutes les disciplines qui leur conviennent, en gymnastique, en musique et dans les autres matières ?⁷⁶

Une pareille utilisation de *trophé* dans le domaine précis de l'apprentissage des disciplines élémentaires nous pousse à affirmer que le sens pédagogique de *trophé* ne limite pas les activités de cette dernière aux soins du corps.⁷⁷

⁷³ Socrate utilise ensuite *paideúō* comme synonyme de *trophé* (Menex.236a3, Menex.236a4).

⁷⁴ Cf. *supra* I)2.2 (f).

⁷⁵ On trouve aussi *trophé* dans l'expression "dispenser des connaissances aux enfants" (*toús paídas en toís mathémasin [...] tréphein* : Rsp.(VII)536e6-537a1).

⁷⁶ Tim.18a9-10 : *Tí dè trophén ; ár'ou gumnastikēi kai mousikēi mathémasin te hōsa prosēkei tōutois, en hāpasi tethráphthai ;*

⁷⁷ Il a été remarqué que la *trophé* dépasse et la manière d'élever les enfants et une simple éducation physique, cf. J. Dalfen (*Polis und Poesis*) sur la *trophé* (p. 150) : « *Dieser inhaltsreiche Begriff, der die Ernährung, Erziehung und Umwelt des Menschen meint, die Gesamtheit der Faktoren, die ihn körperlich und geistig formen, spielt an mehreren Stellen des platonischen Werkes, an denen von Dichtung gesprochen wird, eine Rolle.* » En nommant *trophé* l'éducation par la poésie et la musique, Platon avait nécessairement reconnu l'aspect intellectuel de la *trophé*.

La *trophé* pédagogique a par conséquent une portée psychique que Platon indique parfois sans recourir aux métaphores et analogies du *Protagoras* ou du *Phèdre*. Il prête cette manière de voir à l'Étranger des *Lois* qui introduit son exposé sur l'éducation dans la cité des Magnètes par une déclaration sur l'étendue et l'objectif de la *trophé* (Leg.(VII)788c6-8) : « il faut que la bonne éducation (*tèn orthèn trophèn* : Leg.(VII)788c6-7) se révèle tout à fait capable de porter les corps et les âmes au plus haut niveau de leur beauté et de leur excellence ». La notion platonicienne d'âme implique des difficultés théoriques et pratiques qui empêchent de passer rapidement sur la manière dont la *trophé* pourrait avoir une influence, directe ou indirecte, sur l'âme.⁷⁸ On peut remarquer cependant que Platon recourt à cette formation de l'âme par la *trophé* autant dans la *République* que dans les *Lois*. En effet, malgré les forts accents d'intellectualisme qui ponctuent les livres VI et VII de la *République*, les premières étapes de la formation des gardiens dans les livres II et III se fondent sur une *paideía* essentiellement déterminée par sa relation synonymique avec la *trophé*. Nous venons de voir comment l'intellect était nourri par les connaissances et les beaux discours (Rsp.(IV)441e9-442a1).

Par ailleurs, la *République* présente la gymnastique comme une manière de nourrir le *thumós* qui fait partie intégrante de l'âme (Rsp.(III)410d6-7). Ainsi, la *trophé*, à tout le moins dans le cas du *thumós*, pourrait former l'âme, de l'extérieur en quelque sorte, grâce au soin qu'elle prodigue au corps. Cette influence de la *trophé* sur l'âme, dont les moyens restent encore à déterminer, pourrait toutefois toucher l'ensemble des parties de l'âme. En effet, la *trophé* par les mythes permet d'inculquer des opinions fermes aux gardiens. Socrate dit diriger la formation des gardiens (Rsp.(IV)430a3-5) « afin que leur opinion sur les menaces et les autres questions soit indélébile grâce au naturel et à l'éducation appropriée qui sont les leurs » (*dià tò tèn te phúsin kai tèn trophèn epitedeían eskhekénai* : Rsp.(IV)430a4-5). Le naturel désigne ici la sélection des gardiens selon leurs qualités génétiques, tandis que *trophé* renvoie à la formation qu'ils ont reçue : la *paideía mousikêi kai gumnastikêi* (Rsp.(IV)430a1). La relation synonymique de la *paideía* et de la *trophé* dévoile ici une théorie de l'éducation qui tente d'unir les procédés et les disciplines dans un effort destiné avant tout à la formation de l'âme. Platon surmonte alors les limites d'une théorie pédagogique qui en resterait à une division classique entre gymnastique et musique pour intégrer dans la *paideía* tous les moyens qui permettent d'offrir à l'âme les éléments favorables à son bon développement et à un

⁷⁸. L'éducation des gardiens et du philosophe-roi sera analysée au chap. IV.

fonctionnement sain. La solution du problème de l'unité de la *paideía* réside donc en partie dans les caractéristiques propres de la théorie platonicienne de l'éducation, théorie qui détermine les sens des activités pédagogiques à partir de glissements sémantiques qu'elle opère. Elle peut être ainsi envisagée selon deux perspectives qui font varier la définition du vocabulaire en conséquence.

D'un point de vue chronologique, la *paideía* forme un tout composé de différentes étapes. On trouve ainsi une période de *trophé*, vient ensuite la première *paideía*, élémentaire, qui précède une seconde *paideía*, supérieure et spécialisée. La *trophé* désigne ici le soin qu'on apporte aux nourrissons et aux enfants en bas âge : nourriture, soins du corps, chansons et histoires, jeux.

Pour sa part, l'éducation élémentaire, aussi appelée "première éducation", est formée de deux grandes disciplines : la gymnastique et la musique. Ces disciplines se divisent à leur tour en autant de pratiques spécialisées. Les exercices corporels de la gymnastique incluent le pancrace, la lutte, armée ou non, la course, etc. L'exposé de Socrate à leur sujet est par ailleurs l'occasion de parler du régime alimentaire et des soins médicaux qui conviennent à une bonne éducation. Quant à elle, la culture musicale inclut le chant, la pratique d'un instrument, l'apprentissage des poèmes, etc. La danse et la connaissance des mathématiques reçoivent un traitement particulier. De la *République* aux *Lois* ainsi qu'à l'intérieur des *Lois*, la danse fait partie soit de l'apprentissage de la musique soit des exercices physiques. Enfin, l'apprentissage des mathématiques se joint à l'apprentissage des lettres pour former un section dédiée à la *máthesis* au sein de la *paideía* élémentaire.

La *paideía* supérieure réunit toutes les sciences théoriques et spécialisées. Recherches mathématiques, dialectique, technique et science politiques figurent dans cette grande section qui clôt ce que l'on pourrait appeler le cheminement scolaire que décrit Platon. Selon cette division, la *trophé* représente une petite partie de la *paideía*, et la partie la moins philosophique.

Si l'on conçoit d'autre part la *paideía* comme une technique qui vise l'amélioration de l'homme, il faut en réorganiser les termes constitutifs dans une structure différente. La *paideía* apparaît alors comme une manière de donner au corps et à l'âme "une nourriture" adéquate.⁷⁹ Le sens premier de *trophé* sert ici de modèle analogique pour l'ensemble de l'éducation. Les diverses disciplines y jouent le rôle métaphorique des nourritures que l'éducation donne au corps et à l'âme. La *paideía* se fonde par conséquent sur la connaissance que nécessite toute

⁷⁹. Sur l'adéquation et la *paideía*, cf. II)1,3 et II)2.

technique : le responsable de l'éducation, les plus âgés des gardiens, le Conseil de veille sont les dépositaires de ce savoir. Platon nous met toutefois en garde de ne pas enfermer l'éducation dans les limites de cette analogie. L'éducation ne se réduit pas à un échange de connaissances d'un maître qui en possède à un élève à qui elles font défaut, comme si le savoir passait d'un vase plein à un vase vide (Symp.175d3-7). Il faut de plus inclure cet échange dans la *paideía* conçue comme l'attraction du maître et de l'élève vers le beau ou le bien. On pourrait alors résumer cette autre manière de définir la *paideía* en ces termes : elle est une technique qui vise à donner une nourriture appropriée au corps et à l'âme, dans le but ultime que l'âme possède les meilleures dispositions possibles pour l'exercice de la vertu.⁸⁰

I)2.4 — “Devenir meilleur” et la *paideía*

Une fois complétée la revue des formes lexicales de l'éducation chez Platon, nous sommes maintenant suffisamment renseignés pour aborder et réunir les définitions de la *paideía* qui se trouvent dans les dialogues. La *paideía*, une fois distinguée de ses éléments pratiques, aurait pu paraître telle une coquille vide, simple occasion pour Platon d'assembler des éléments hétérogènes. Pourtant, il lui confère une identité qui a pour effet de réunir ses parties constitutives sous un objectif commun. La *paideía* semble donc se tirer indemne du morcellement que lui a fait subir l'analyse des éléments qui la composent. Le tour d'horizon des sens particuliers de la *paideía* doit en effet se terminer par une vision d'ensemble qui sera l'occasion de montrer comment la *paideía* est une préoccupation qui domine et dépasse ses éléments constitutifs par la poursuite d'un objectif qui lui revient en propre. En effet, les définitions chronologique et technique de la *paideía* en donnent une idée incomplète. La définition chronologique laisse la *paideía* sans unité véritable. Divisée en grandes périodes, il n'est alors plus possible d'en appréhender l'idée directrice.⁸¹ La définition technique est plus exacte, mais ne peut qu'ouvrir la

⁸⁰. C'est en ce sens que l'on peut, avec Jaeger, dire que toute *paideía* se conçoit comme une nutrition de l'intellect (« *all paideía is nourishment of the mind* » : *Paideia*, vol. II, note 35 p. 363). Il faut remarquer à ce propos que l'éducation change d'orientation selon le désir qui anime l'élève : désir d'apprendre, sa *paideía* sera philosophique, désir d'honneurs, sa *paideía* sera militaire.

⁸¹ La plupart des ouvrages ou chapitres consacrés à l'éducation platonicienne suivent une description chronologique ou “par cursus” des étapes de l'éducation. Des exemples des

voie à une description satisfaisante de la *paideía* chez Platon. Elle ne saurait achever la définition de la *paideía*, car, d'une part, elle n'a pas démontré suffisamment le lien étroit qui unit la *paideía* et son objectif et, d'autre part, elle n'explique pas comment elle transcende toute division chronologique en s'appliquant à l'ensemble de la vie humaine.⁸²

Si Platon est un homme de son temps par l'utilisation spécialisée qu'il fait des termes *trophé*, *paideía* et *máthesis*, il se démarque de ses contemporains de deux manières : nous avons vu que, par les glissements sémantiques qu'il opère, il crée ainsi un recoupement des notions dans un projet général qui trouve la cause de son originalité dans l'étendue chronologique inhabituelle qu'il donne à la *paideía*. Loin de respecter la chronologie classique de l'éducation antique pour terminer avec l'apprentissage des sciences à la fin du programme d'études supérieures (au plus tard à trente ans), la *paideía* est, chez Platon, l'affaire de toute une vie. Avant d'être un élément de promotion sociale, elle consiste essentiellement en la recherche philosophique de l'excellence.

Socrate personnifie ce souci constant, ce qui lui attire les critiques virulentes de Calliclès. Pour ce dernier, passer sa vie à s'éduquer manque de virilité ; l'éducation est adaptée, dans certaines limites, à la nature des enfants et des adolescents ; pour les adultes, cependant, il ne convient pas de buter sur des problèmes intellectuels ni de continuer à jouer comme s'ils retombaient en enfance. L'homme qui agit de la sorte « aura l'air ridicule, de n'avoir aucune virilité (*ánandros*) et de mériter qu'on le frappe » (Gorg.485b7-c2). Le statut civique de Socrate, en marge des affaires commerciales et civiques de la cité, symbolise cette opposition entre une vie consacrée à l'éducation et les occupations politiques que

avantages et des inconvénients liés à cette méthode se trouvent chez R.C. Lodge, *Plato's Theory of Education*, 1947¹, 2000² ; J. Moreau, « Platon et l'éducation », in *Les Grands pédagogues*, 1953, p. 1-22 (traduction allemande en 1976 in *Erziehung und Bildung in heidnischen und christlichen Antike*, p. 146-169) ; W.S. Sahakian & M.L. Sahakian, *Plato*, 1977, § 6 : *Philosophy of Education* (p. 114-127). Ce type d'étude se limite à la description factuelle de l'éducation comme produit d'une technique adaptée aux objectifs politiques de Platon (Lodge, dans son chapitre introductif intitulé "Education defined", *ibid.*, p. 13-14) : « [Plato] merely endeavours to give to the city-state an ideal formulation, to construct a pattern which the Greek educator and administrator can keep always before his eyes ; and his educational theories have always the practical aim of training for citizenship, or it may be for leadership, in an idealized Hellenic community. »

⁸² Sur la méfiance de Platon à l'égard d'une définition strictement technique de l'éducation, cf II)1,1.

défend Calliclès. Socrate offre l'exemple d'une existence en rupture avec la croyance que la valeur de l'homme se constate dans l'affrontement et la lutte pour la victoire.⁸³

Les œuvres de maturité et de vieillesse poursuivront dans cette voie en faisant de la *paideia* une activité de formation morale qui englobe toute l'existence individuelle et en cité. Dans les *Lois*, l'entreprise éducative suppose une redistribution de la valeur des vertus cardinales qui destitue le courage de son rang de plus haute vertu pour favoriser la recherche d'autres qualités qui concernent l'ensemble des citoyens et de l'existence humaine. Cette nouvelle éducation qui détermine entre autres les conditions de la gestation s'étend jusqu'à l'âge avancé des vieillards qui participent au dernier chœur des citoyens. Quant à eux, les gardiens de la *République* incarnent toutes les vertus, bien qu'ils soient aussi des modèles du courage guerrier. Une fois leur service politique effectué, ils pourront par ailleurs se consacrer à l'éducation de la cité (Rsp.(VII)540b2-6). Enfin, à un niveau individuel, l'éducation représente la dernière possession de l'âme (*paideia* et *trophé* : Phaedo.107d2-4)⁸⁴ et conditionne la rétribution divine (*trophé* : Phaedr.246d6-e4).⁸⁵ Se préoccuper de sa mort signifie ainsi se soucier de son éducation.

L'originalité de la théorie platonicienne de l'éducation réside par conséquent dans la manière dont elle parvient à donner une si grande importance à la *paideia*. Nous avons vu comment elle opérerait un élargissement du domaine couvert par la *paideia* en incluant ses parties sous l'influence d'un projet d'éducation à vie, mais cette éducation permanente n'a elle-même de sens que parce qu'elle vise l'objectif de devenir meilleur. Trop insister sur la nature technique de l'éducation risquerait de le faire perdre de vue. Si l'étendue chronologique de la *paideia* prend ces dimensions grâce aux glissements de sens propres à la langue philosophique de Platon, ce regroupement sémantique doit sa cohérence à l'équation fondamentale du système d'éducation platonicien : éduquer, c'est rendre meilleur. Ce postulat est la raison principale qui permet de justifier l'importance que prend la *paideia* au sein de la philosophie de Platon. En effet : la recherche de l'amélioration concerne l'ensemble de la vie humaine, et cette préoccupation constante justifie l'interpénétration des notions décrivant

⁸³ Cf. *supra* la note sur le modèle héroïque dans l'éducation antique.

⁸⁴ *Máthema* et *dóxa* : Rsp.(X)618b6 sq.

⁸⁵ Voir aussi Phaedr.248c2 sq. et Gorg.524d3-525c1.

l'éducation. On retrouve ce postulat clairement énoncé dans les trois grandes périodes de la production philosophique de Platon.

a) Prot.318b3-4

La rencontre entre Socrate et Protagoras offre une somme d'informations sur l'éducation dans l'antiquité dont la richesse ne cesse d'étonner. L'imposante galerie de personnages célèbres présents à cette rencontre suffit à faire de ce dialogue un des plus cités dans les études sur l'éducation. La beauté du texte y contribue grandement. La scène décrite par Socrate qui raconte ce qu'il voit en entrant dans la cour de Callias frappe l'imagination (Prot.314c3-316b1). La force évocatrice du verbe de Platon donne au lecteur l'impression de la découvrir en même temps que Socrate. On assiste brièvement aux leçons d'Hippias ; on devine Prodicus sous un tas de couvertures. Ces deux descriptions sont amenées par celle du chœur des élèves qui suivent en bon ordre le pas mesuré de Protagoras donnant ses leçons. L'attention avec laquelle Platon décrit cette scène concourt à lui donner une valeur de symbole. On comprend alors ce que Socrate voulait dire quand il affirmait n'avoir jamais enseigné ! Socrate et Protagoras appartiennent à deux mondes radicalement différents. La mise en scène de leur rencontre tire son efficacité dramatique de l'impression que laisse au lecteur la suite des événements hétérogènes qui forment ce prologue où le réveil en catastrophe de Socrate, l'empressement fougueux d'Hippocrate et le ton informel de leur discussion dans la cour mettent en évidence le ton professionnel, le savant ordonnancement et le sérieux des leçons offertes par le sophiste.

Après les premiers moments de leur rencontre, l'action du *Protagoras* suit les rebondissements d'une discussion animée. Ruptures de rythmes entre les discours longs ou courts, fausse sortie de la part de Socrate, commentaires et réfutations signalent tour à tour l'opiniâtre rivalité ou la rencontre harmonieuse des deux penseurs. Les premiers mots que s'échangent les deux hommes imposent le ton pour le reste du dialogue. Comme souvent, il s'agit pour Socrate de savoir auprès de qui s'instruire, et comment. Au cours de cet échange, prudents et polis, Socrate et Protagoras respectent leur rôle de client et de professeur potentiels (Prot.316b1-c4) ; Protagoras, en homme de métier, fait valoir son travail d'enseignement par une courte histoire de la technique sophistique (Prot.316c5-317c5). Les autres hôtes de Callias se joignent ensuite à eux, et Protagoras, plus en confiance et poussé par la volonté de bien paraître, orchestre une petite scène

(Prot.317e3-6) qui l'amène à faire une proposition hardie et directe : il peut rendre les hommes meilleurs (Prot.317c6-318a9). Ce qui semble pourtant aller de soi pour Socrate (*oudèn thaumastòn [...] allà eikós* : Prot.318b2).⁸⁶ Quittant la décontraction de cette bonne entente préliminaire, Protagoras et Socrate prennent leurs positions sans attendre. En moins d'une page, le sophiste aura affirmé qu'il est en mesure de rendre les hommes meilleurs dans leur pratique de la politique (Prot.318d5-319a7) ; et Socrate lui aura répondu par un discours qui niera la théorie de Protagoras sur l'histoire de la sophistique en mettant en doute que l'éducation politique ait jamais existé (Prot.319a8 sq.).

La controverse, aussi vive soit-elle quand elle porte sur la possibilité d'éduquer les hommes, ne remettra jamais en question la définition de l'éducation qui s'y trouve. En voici les termes précis (Prot.318a6-b4). Protagoras vient de demander la raison de sa visite à Socrate, qui lui répond :

« Hippocrate [...] que voici éprouve le souhait de te fréquenter. Ainsi il m'a dit qu'il serait heureux d'apprendre ce qui lui arrivera s'il venait à te fréquenter. Voilà ce que j'avais à dire. »

En guise de réponse, Protagoras dit : « Jeune homme, si donc tu viens à me fréquenter, tu seras devenu meilleur quand tu retourneras chez-toi le jour où tu auras été en ma compagnie, et le jour suivant ce sera la même chose, et à chaque jour tu feras des progrès pour devenir meilleur. »

Et moi, entendant ces mots, je dis : « Protagoras, cela n'a certes rien de surprenant, mais c'est normal, puisque toi-même, quoique tu sois âgé et savant ainsi que tu le dis, si on t'enseignait quelque chose que, par hasard, tu ne connaissais pas, tu deviendrais meilleur. » (*beltíon àn génoio*)

Le contexte de cette rencontre ne laisse aucun doute sur la parenté de ce passage avec les descriptions du sophiste qui font de lui un "pourvoyeur de savoir", un "détaillant de connaissances" (*didáxeien* : Prot.318b3 ; *epístámenos* : Prot.318b4). On y trouve quelque chose de plus toutefois. Ici, l'éducation consiste en un service offert par un professionnel qui monnaie le privilège de le fréquenter. "Fréquenter" y traduit le verbe *suneînai* qui est employé dans le sens de "fréquenter la classe d'un maître" : par la fréquentation de Protagoras par Hippocrate il faut entendre qu'Hippocrate suivra les leçons de Protagoras. La publicité de Protagoras est très adroite, car elle fait miroiter l'assurance d'une amélioration sans spécifier son salaire ni les connaissances que son élève recevra en échange. Pour la simple raison qu'il ne se réclame d'aucun savoir particulier, Protagoras se met ainsi à l'abri des

⁸⁶ Lachès en fait un truisme : « il est difficile de dire, à propos de n'importe laquelle des connaissances (*mathématos*), qu'il ne faut pas l'apprendre (*manthánein*) ; en effet, il semble que tout savoir (*pánta gàr epístasthai*) soit bon » (Lach.182d6-8).

critiques de Socrate qui ne peut enquêter d'emblée sur la validité de son savoir. La réponse de Protagoras reste pourtant satisfaisante, car il paraît autant valable, sinon plus, de définir un enseignement par ses objectifs que par son contenu. Socrate lui fait alors remarquer que cela est vrai de tout enseignement. Il prend deux exemples tirés de l'apprentissage artistique : le dessin et l'art de la flûte.

Cette définition permet ainsi à Protagoras de continuer sa publicité en indiquant quel domaine d'activités est concerné par son enseignement (Prot.318d5-319a2). Bernd Manuwald oriente son commentaire de manière à rendre sensible la spécialisation de Protagoras par opposition à celle d'Hippias.⁸⁷ La question de Socrate fournit en effet à Protagoras l'occasion de se dissocier d'une pratique de l'enseignement qui, selon lui, nuit aux jeunes (Prot.318d9 ; Prot.318d7-e4). L'attaque de Protagoras en direction d'Hippias (Prot.318e3-4) ne porte cependant pas sur la trop grande spécialisation de l'enseignement de ce dernier, mais sur les objets de cette spécialisation. Protagoras ne pense pas que les disciplines enseignées par les sophistes comme Hippias soient néfastes en soi, par le simple fait qu'elles sont des *tékhnai*, car Protagoras admet sans réticence qu'il enseigne lui-même une technique (la technique politique : Prot.319a3-7) et il se voit comme un des nombreux spécialistes du savoir qu'il vient justement de regrouper sous l'appellation de "technique sophistique" (*tèn sophistikèn tékhnen* : Prot.316d3-4). Sa remarque ne cause ainsi aucun schisme au sein de la profession de sophiste – Protagoras ne souhaite nullement nier qu'il enseigne une technique – mais répond précisément à la question de Socrate qui l'interroge sur le domaine de sa spécialisation (*eis tí, perí tou* : Prot.318c3-4, Prot.318d3-4).⁸⁸ L'enseignement qu'il

⁸⁷ « Im Unterschied zu Hippokrates reagiert Protagoras souverän, lobt gar schulterklopfend die Frage des Sokrates, nutzt die Gelegenheit, sich von einem ‚Fachwissenschaftler‘ wie Hippias abzusetzen, und gibt eine Antwort die formal voll den Anforderungen des Sokrates entspricht... » (Platon, "Protagoras", Übersetzung und Kommentar von B. Manuwald, 1999, p. 149).

⁸⁸ Comme l'interprètent B.A.F. Hubbard et E.S. Karnofsky (Plato's "Protagoras", p. 84-85). Pour sa part, Manuwald souligne deux lignes d'opposition entre les enseignements d'Hippias et de Protagoras : la matière enseignée, l'*euboulía* (Prot.318e5) et l'objectif pratique de cet enseignement (« parler et agir sur les affaires de la cité » : Prot.319a1-2). Partant, il reconnaît que Protagoras désigne une technique (les Sophistes ne peuvent donc pas s'opposer pour des raisons techniques), mais souligne que la différence entre Hippias et Protagoras repose surtout sur « parler et agir ». Il resterait cependant à démontrer que « parler et agir » sur un sujet dépassent les capacités acquises grâce à l'enseignement d'une technique. Pour des raisons évidentes, l'agir est hors cause. Exclure l'habileté à parler de la technique sera par ailleurs difficile à la lecture de l'*Ion* qui prend pour postulat que la connaissance d'une technique rend capable de parler des réalisations de cette technique (Io.532e1-533c3). La réponse de Protagoras s'inspire précisément

dispense (*máthēma* : Prot.318e4-5) ne porte pas sur les matières qui causent déjà tant de peines aux élèves (Prot.318e1-3) – ça, c’est la spécialité d’Hippias.⁸⁹ L’objet de cet enseignement est ni plus ni moins ce qu’Hippocrate recherchait en venant le trouver (*mathésetai ou peri álloú tou è peri hoû hēkei* : Prot.318e4-5). La réaction de Protagoras le montre en effet sûr de lui, car elle assoit son autorité en matière de spécialisation politique, dont il fait sa “chasse gardée”.

Les questions de Socrate ne perturbent en rien le ton confiant et professionnel de Protagoras. Elles vont même dans le sens de Protagoras qui le complimente (Prot.318d5-6). Cet accord entre Socrate et un sophiste est suffisamment rare pour qu’on le remarque. Il masque cependant des divergences irréconciliables. La mise en scène en avait révélé plusieurs, la remarque de Socrate en Prot.318b3-4 va à l’essentiel : « quoique tu sois âgé et savant ainsi que tu le dis, si on t’enseignait quelque chose que, par hasard, tu ne connaissais pas, tu deviendrais meilleur ». Si, pour Protagoras, c’est le savoir qu’il possède qui assure à ses futurs élèves qu’ils deviendront meilleurs en politique, Socrate fait remarquer que l’amélioration par la connaissance présuppose une ignorance. Les deux hommes orientent en conséquence leurs activités. Protagoras diffuse son savoir. Socrate, qui s’estime plus savant que les autres parce qu’il a conscience qu’il ne sait pas, tente que d’autres partagent cet état d’esprit. “Devenir meilleur” accomplit toutefois l’exploit de réunir les efforts de Protagoras et de Socrate sous un objectif commun.⁹⁰ Que l’on devienne meilleur en se nourrissant de connaissance ou en reconnaissant que l’on est ignorant, les deux hommes s’entendent sur les effets de la réussite en enseignement.

L’introduction de l’*Hippias majeur* exploite diverses facettes du raisonnement qui fait s’équivaloir “devenir meilleur” et éducation. Socrate et Hippias discutent de la carrière de Sophiste. La jactance d’Hippias atteint des sommets ; il dit gagner plus que le grand Protagoras. Socrate met à l’épreuve les prétentions d’Hippias en lui demandant s’il est jamais allé exercer son métier à

d’une différence de spécialisation, car parler à une foule demande une connaissance adéquate, celle des affaires politiques (*tà tēs póleōs* : Prot.319a9).

⁸⁹ Il semble qu’Hippias croyait que les connaissances qu’il enseignait pouvaient mener à être vertueux (cf. Hip.(I)283c3-4 : *hē sophía hē sē [...] eis aretēn beltíous poiēîn*).

⁹⁰ À la fin du *Gorgias*, Socrate rappelle que les rhéteurs prétendent éduquer les hommes à la vertu (Gorg.519c5 ; Gorg.519e7-8), ce qu’il compare aux politiciens (Gorg.520a3-5) : « qui prétendent être à la tête de la cité et s’occuper de ce qu’elle devienne meilleure » (*epimeleísthai hópos hos beltístē éstai* : Gorg.520a4-5).

Lacédémone (Hip.(I)283b6-7). Hippias confesse qu'il n'a jamais réussi à leur soutirer le moindre argent (Hip.(I)283c1). S'ensuit un passage au cours duquel Socrate tente de trouver les raisons de l'échec d'Hippias (Hip.(I)283b3-286a2). L'ironie du passage fera apparaître que les Lacédémoniens agissent paradoxalement contre la loi et leur avantage (Hip.(I)284d1-285b4) en préférant, à l'apprentissage des sciences qui font la spécialité d'Hippias, le récit mythologique (Hip.(I)286a1-2) de leurs généalogies (Hip.(I)285b5-286a2). Cet échange se fonde sur deux assertions dont la validité n'est pas entamée dans le passage qui nous occupe : 1) Hippias offre un enseignement meilleur que celui disponible à Sparte (Hip.(I)283d6-7 ; Hip.(I)285a1-2) ; 2) l'éducation rend les jeunes meilleurs.⁹¹

Les propos paradoxaux d'Hippias abondent et le montrent aveuglé par sa propre vanité (Hip.(I)285b3-4). Il tient tant à affirmer l'excellence de son enseignement qu'il ne lui paraît pas extraordinaire de dire des Lacédémoniens, peuple policé à l'opinion inébranlable (Hip.(I)285b6-7), qu'ils agissent contre la loi (Hip.(I)285b1-3). De plus, en affirmant la supériorité de son enseignement sur celui des Lacédémoniens, il contredit le lieu commun qui veut que l'éducation spartiate soit d'une efficacité rarement égalée. Cette comparaison de l'enseignement d'Hippias et de l'éducation spartiate paraîtra pourtant absurde. Ne sont-elles pas justement de nature parfaitement hétérogène ? Les Lacédémoniens cultivent leur corps, l'obéissance aux lois et la connaissance des récits généalogiques, alors que les connaissances d'Hippias sont d'une tout autre nature. Comment comparer un enseignement spécialisé formant des hommes habiles à discourir sur toutes choses et une éducation entièrement orientée vers le rôle que doit jouer le citoyen dans une cité à laquelle il appartient corps et âme ? Hippias et Socrate se trompent peut-être en tentant de comparer les rares qualités d'Hippias à la rigidité de l'éducation spartiate. L'enseignement d'Hippias ne convient pas à Sparte, principalement à cause des objectifs et du caractère de Sparte. Il faut donc en partie donner raison à Hippias lorsqu'il affirme ne pouvoir y enseigner parce qu'il est contraire aux lois de cette cité d'en changer le programme d'éducation (Hip.(I)284b6-7). Hippias manque toutefois de reconnaître que son enseignement ne convient tout simplement pas à Sparte, certes parce qu'il voue une foi aveugle à la toute puissance de la

⁹¹ [...] *toûs sunóntas autêi [sêi sophíai] kai manthánontas eis aretên beltíous poieîn* : Hip.(I)283c3-4 ; *toîs heautôn paisîn hos beltístois genésthai* : Hip.(I)283e6-7. Henry Teloh, *Socratic Education*, p. 177, ne fait figurer aucune de ces deux assertions dans l'ensemble des propositions qu'Hippias et Socrate reconnaissent vraies. Son commentaire veut avant tout faire ressortir le caractère pédant, suffisant et inéducable d'Hippias (p. 177 et 194).

science, mais surtout grâce à la manière dont Socrate a défini l'éducation. La confusion entre les moyens d'enseignement et leurs objectifs propres se fait grâce à une définition très générale de l'éducation comme moyen de devenir meilleur. C'est en effet en disant que l'enseignement d'Hippias et l'éducation des Spartiates visent tous deux l'amélioration qu'on peut envisager de comparer deux choses aussi différentes l'une de l'autre. Il faut donc reconnaître que sans cette définition de l'éducation par son objectif ultime, l'examen d'Hippias par Socrate n'aurait présenté aucun intérêt.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons démontré que la recherche du "devenir meilleur" occupait divers niveaux dramatiques et théoriques des dialogues de jeunesse. Les raisons de cette présence commencent à se dévoiler. Il fallait que Platon pût réunir l'ensemble des personnages et des thèmes débattus dans ces dialogues sous une seule et constante préoccupation, afin qu'il fût vraisemblable d'attribuer au citoyen Socrate ce rôle d'inspecteur éclairé de l'éducation. Un thème allait réunir drame, personnages et décor dans ce qui pourrait être abordé comme un état de lieux général de l'éducation à Athènes. Terrain d'entente lorsqu'il s'agit de définir l'éducation et les aspirations personnelles des uns et des autres, motif d'âpres batailles d'arguments quand Socrate confronte les manières de faire et les résultats, les conditions, les postulats des éducateurs, des savants ou des citoyens qu'il rencontre, "devenir meilleur" rend les scènes des dialogues possibles et plausibles. Il n'est alors plus aussi surprenant que Socrate s'entende si bien avec Protagoras, Hippias et tant d'autres – dont Méléto (Apo.24e4-5) – sur l'objectif de l'éducation et la motivation de sa quête. Sans cette définition de l'éducation comme ensemble des moyens techniques disponibles afin de devenir meilleur, ces dialogues n'auraient pas offert la richesse critique et la grande cohérence dramatique qui les caractérisent ; ils n'auraient pas pu prendre la valeur d'une mise en perspective efficace des apories qui rendent l'éducation si problématique, voire impossible, dans la première période des écrits de Platon.

b) Phaedo.107c5-d5

Les dialogues de jeunesse rendent manifeste que Platon avait besoin d'une définition globale de l'éducation. "Devenir meilleur" constitue alors l'objectif de l'éducation, mais Platon n'y utilise pas encore cette expression au service de son système d'éducation ; elle lui sert plutôt de décor qui lui permet de présenter les problèmes qu'il aperçoit au sein d'une problématique touchant l'éducation.

“Devenir meilleur”, faute d’avoir trouvé les moyens de le faire, reste, dans ces dialogues, à la périphérie de l’exercice philosophique, car il se limite à un objectif des plus utopiques compte tenu des impasses qui ne manquent pas de surgir. Cette manière de définir l’éducation n’aurait ainsi eu aucune véritable valeur si elle n’avait servi que de contexte aux apories socratiques. Les dialogues de maturité montrent cependant que Platon s’approprie cette expression en exploitant les possibilités d’appliquer à l’éducation la recherche de l’amélioration. Elle ne joue alors plus le rôle de décor ou d’objectif théorique à l’exposé des formes de l’éducation, mais en occupe désormais le centre. Platon fait sienne cette expression, et, à partir de sa période de maturité, il reviendra fréquemment sur l’équivalence entre *paideía* ou *trophé* et les variations de “devenir meilleur” pour donner à sa théorie de l’éducation une identité qui lui appartient en propre.

Nous avons vu comment il faisait subir à l’éducation des extensions de son domaine d’activité à l’ensemble des actions et de la vie humaines considérées du point de vue individuel ou politique.⁹² Très schématiquement résumée, la théorie platonicienne de l’éducation se caractérise ainsi par un double effort éthique et communautaire pour devenir meilleur. Toutefois, cette constatation ne suffit pas à faire de devenir meilleur une préoccupation propre à Platon, ni à en circonscrire la portée au domaine de l’éducation. Il faut donc démontrer maintenant que cette préoccupation s’adapte aux traits caractéristiques de la philosophie platonicienne. Plus précisément : que la pensée platonicienne tire une partie de son originalité des modalités individuelles et politiques qu’elle attribue à la recherche de l’amélioration comme objectif principal de l’éducation.

Sur un plan individuel, Platon s’est efforcé d’incorporer sa théorie de l’éducation dans l’ensemble de sa théorie de l’âme.⁹³ Elle tient donc compte des divisions de l’âme, des hiérarchies qui en expliquent la santé ou le désordre, des désirs et des faiblesses qu’il lui attribue. La recherche du meilleur détermine fortement l’éducation et la présentation de la psychologie, parce que Platon donne une fonction paradigmatique à l’âme parfaitement saine qui sert de modèle à l’éducation. Ainsi, l’idéalisme platonicien en matière d’éducation découle directement de la définition de l’éducation comme recherche du meilleur. La recherche de l’imitation du dieu (*Théétète*) ou l’accord de l’âme humaine et de

⁹² Cf. *supra* I)1.2 (a) et (b).

⁹³ L’adéquation entre sa théorie de l’âme et l’éducation est le sujet des chap. II et IV.

l'âme du monde (*Timée*) trouvent leur origine dans la rencontre d'une psychologie idéale et d'une éducation taillée à la mesure de cet idéal.

La nature immortelle de l'âme, postulat fondamental de la psychologie platonicienne, laisse une place de choix à l'éducation conçue comme recherche de l'amélioration. En effet, si l'âme est immortelle, ce qui compte le plus pour l'homme n'est pas de sauver sa vie ou l'intégrité de son corps, mais d'acquérir les qualités et le caractère des âmes vertueuses. L'éducation ne peut plus se définir comme une simple nutrition, c'est-à-dire : un apport de nourriture nécessaire et de connaissances spécialisées ; elle doit désormais être envisagée dans la perspective de l'immortalité de l'âme qui rend secondaire la possession ou la perte des biens assurant le maintien de la vie et essentielle une éducation de qualité.

Si en effet mourir était se séparer de tout, ce serait une aubaine pour les méchants qu'une fois morts ils se séparent en même temps de leur corps et de leur méchanceté en se séparant de l'âme. Maintenant, au contraire, depuis qu'il nous est apparu que cette dernière était immortelle, il n'y aurait pas d'autre moyen pour elle de fuir les maux ni de salut autrement qu'en devenant la meilleure et la plus réfléchie possible (*hos beltisten te kai phronimotaten genesthai* : Phaedo.107d1-2), car l'âme arrive chez Hadès sans aucune autre possession que son éducation et son régime de vie (*paideias te kai trophês* : Phaedo.107d3-4) dont on dit qu'ils peuvent grandement être utiles ou tout autant nuire à celui qui est mort, aussitôt qu'il entreprend le début du voyage vers là-bas.

L'âme peut donc être modifiée⁹⁴ par son éducation et son régime de vie. On trouve ici une problématique du platonisme qu'il faudra développer dans une partie ultérieure consacrée à la psychologie de l'éducation et à la question de l'*akrasia*. Expliquons déjà que loin d'être un réconfort ou une échappatoire, l'immortalité de l'âme assure l'homme que les preuves de ses injustices le poursuivent jusque dans la mort. Cette nature divine fournit un motif de plus à l'exhortation philosophique et une ultime raison pour faire passer le soin de l'âme avant tout. Une fois envisagée selon les conséquences anthropologiques de la théorie de l'immortalité de l'âme, l'éducation ne pouvait garder une application strictement chronologique : des soins physiques aux sciences les plus abstraites, elle devait s'adapter aux impératifs moraux d'un jugement divin portant sur la valeur de la vie tout entière. En effet, l'âme ne gardera de son passage sur terre que les défauts et les qualités d'une éducation dont l'influence altère la qualité du principe divin présent en chaque homme. La valeur de la *paideia* et de la *trophê* doit être estimée à l'aune de la rétribution divine ; ces dernières se voient ainsi dépouillées de leur aspect

⁹⁴ Mis à part R. Loriaux (*Le "Phédon" de Platon*, vol. II, p. 163) et P. Stern (*Socratic Rationalism*, p. 165) qui remarquent que l'âme emporte dans la mort des "traces" de sa vie terrestre, aucun commentateur n'a souligné l'importance que ce passage donne à l'éducation.

pratique ou nécessaire, car elles sont suprêmement utiles ou nuisibles selon les qualités ou les défauts qu'elles communiquent à l'âme.

La paternité socratique de cette manière spirituelle d'envisager l'éducation n'est plus à démontrer. Le soin de l'âme et le souci de la mort trouvent leur sens premier dans les dialogues de jeunesse qui exercent une forte influence sur les élaborations plus proprement "métaphysiques" des dialogues ultérieurs. Le personnage de Socrate symbolise ce décalage qui fait s'opposer les manières pratique et spirituelle de concevoir l'éducation. La supériorité de l'âme sur le corps et de la réflexion sur l'action fonde une éducation dont la définition adéquate se résume en la quête du devenir meilleur. Dans son essence, l'éducation ne peut être envisagée autrement que comme la recherche de l'amélioration, car la nature supérieure de l'âme commande une application supraterrrestre de l'éducation qui en transcende les qualités pratiques et politiques. Partant de ces prémisses, et après avoir démontré qu'aucun système d'éducation contemporain ne répondait à ces exigences, Platon s'est donné la tâche de développer une théorie de l'éducation qui devait suivre les valeurs spirituelles de la recherche de l'amélioration en refondant l'éducation selon les bases élargies d'une philosophie qui dépasse le clivage entre la vie et la mort. Il devait se pencher sur les formes communes de l'éducation afin de les réorienter vers les réalités supérieures que sont le monde des idées, l'âme, le Bien, etc. C'est ainsi que la portée psychologique de l'éducation platonicienne concorde avec les mythes eschatologiques qui en font apercevoir l'originalité.

c) Leg.(VII)788c6-8

La valeur de l'éducation est déterminée par les qualités psychologiques et politiques qu'elle permet de développer. L'application politique de l'éducation philosophique confère à la législation de la cité idéale et à sa justice parfaite un rôle comparable à celui que jouent l'immortalité de l'âme et la rétribution divine dans la dimension psychologique de la théorie platonicienne de l'éducation. Autant en politique que dans les applications individuelles, Platon donne à l'éducation la tâche de répondre aux exigences normatives et législatives les plus hautes. En tant que recherche de l'amélioration, l'éducation consacre ses efforts à la formation de citoyens devant incarner l'idéal politique platonicien. Cette quête du devenir meilleur intervient donc à plusieurs niveaux dans les deux grands dialogues politiques : les interlocuteurs enquêtent sur les meilleures formes de gouvernement, construisent les modèles pédagogiques de l'excellence, assignent à la politique la

tâche de les réaliser.⁹⁵ Les modalités politiques de l'éducation, y compris ses plus petits détails, se laissent comprendre dans cette perspective où la cité entière est entraînée dans la recherche du meilleur. Comme on le constate dans l'exemple qui suit, l'homme de bien, le caractère juste et réfléchi, le citoyen idéal se trouvent à l'horizon des dispositifs politiques de l'éducation platonicienne.

L'Étranger et Clinias discutent à propos de l'institution des chœurs dans la cité et l'utilisation du vin dans ces chœurs (Leg.(I)641b3-c3). L'Étranger en juge la valeur :

Est-ce à propos d'un seul enfant ou d'un seul chœur qui suivent une éducation convenable (*paidagogethéntos katà trópon* : Leg.(I)641b3) que nous dirions quel en est le grand effet sur la cité ? En nous interrogeant de cette manière nous dirions à propos d'une seule personne qu'il advient une petite utilité à la cité. En revanche, si tu demandes à propos de l'ensemble des citoyens éduqués quel est le grand avantage de l'éducation pour la cité, il n'est alors pas difficile de dire que, tout d'abord, ils deviendraient justement des hommes bons (*gígnoint 'àn ándres agathoi* : Leg.(I)641b8), que, ensuite, devenus tels, ils feraient bien toutes choses, et que, enfin, ils vaincraient au combat contre leurs ennemis. L'éducation apporte donc la victoire, la victoire, au contraire, apporte parfois l'absence d'éducation (*apaideusian* : Leg.(I)641c3).

D'une manière conséquente avec la hiérarchie des vertus, l'Étranger déduit l'échelle des priorités de l'éducation, au premier rang desquelles se trouve "devenir bon". Opposé à ce que le courage passe avant les autres vertus, il est normal que l'Étranger fasse de l'excellence morale l'objectif de l'éducation. En découlent les autres avantages qui accompagnent une éducation de qualité : savoirs pratiques, victoire, etc. Encore une fois, la définition de l'éducation par ses moyens techniques ou ses objectifs particuliers limiterait trop la portée d'une activité qui doit faire en sorte que les citoyens incarnent l'excellence. On le constate à propos des jeux (Leg.(I)643c8-d3) :

L'essentiel de l'éducation, nous disons qu'il réside en la bonne manière d'élever les enfants, celle qui dirige fortement l'âme de l'enfant qui joue vers le désir (*eis érota* : Leg.(I)643d2) de ce qu'il faudra afin qu'une fois devenu homme il soit l'accomplissement de l'excellence dans son domaine (*genómenon ándr' autòn téleion eínai tēs tou prágmatos aretēs* : Leg.(I)643d2-3).

L'éducation peut se définir comme le développement des qualités qui permettront d'exploiter une compétence particulière. Arriver au "terme de l'excellence" (*téleion eínai*) et "devenir bon" (*agathòn genésthai*) assignent cependant à l'éducation une nature qui transcende les détails de son organisation politique en classes d'âge, en disciplines ou en compétences particulières. Suivant les critères d'une politique et

⁹⁵ Cf. *infra* IV)1.3 sur l'intertextualité des modèles qui servent à décrire la création d'une constitution dans la *République*.

d'une législation qui visent la constitution idéale, l'ensemble de l'éducation vaut comme une manière de nourrir les citoyens dans l'objectif de les rendre meilleurs (Leg.(VII)788c6-8) :

Donc, il est tout à fait nécessaire que la bonne manière d'élever (*tén orthèn [...]* *trophèn* : Leg.(VII)788c6-7) apparaisse capable de rendre âmes et corps aussi beaux et excellents qu'il est possible (*hos kállista kai árista exergázesthai* : Leg.(VII)788c7-8).

Il est nécessaire d'expliciter les rapports qui mettent en relation l'éducation avec la politique ou la législation, afin de délimiter avec précision leur apport technique dans la recherche d'une vie politique idéale.⁹⁶ Nonobstant, on remarque que Platon insiste pour donner à l'éducation une définition qui est suffisamment élargie afin de convenir aux critères de la spéculation politique des *Lois*. En effet, cette œuvre prétend servir de modèle politique. L'éducation qu'elle propose ne pourrait donc prétendre posséder la valeur équivalente à sa fonction paradigmatique si elle n'était à la recherche d'un objectif qui ne se laisse décrire que dans les termes d'une direction vers la perfection.

La même analyse s'applique à la *République*. La portée politique du souci de devenir meilleur nous est apparue plus haut comme un élargissement notable des fonctions de cette expression. Tout d'abord personnelle et incarnée par Socrate, la quête d'un devenir meilleur gagne, dans la *République*, l'ensemble de la cité pour diriger une critique systématique des activités et des valeurs politiques. Aussi utopique qu'elle puisse paraître, cette recherche politique sur l'injustice assigne à l'éducation les moyens de constituer une cité purgée des enflements maladifs causés par une vie de désirs et de luxes sans cesse croissants. La présentation de cette cité idéale se développe entièrement lors de la description de l'éducation des futurs gardiens, au cours de laquelle Socrate constate avoir purifié la cité de mollesse (Rsp.(III)399e5-7). La justice trouve son modèle dans la carrière politique d'un naturel philosophe déterminée par un équilibre idéal entre les parties de l'âme et les classes de la cité ; en sont issues les déductions psychologiques et politiques des organisations vertueuses et décadentes de l'âme et de la cité. Les dispositions pratiques de l'éducation dans la *République* visent en effet le devenir meilleur comme une possibilité paradigmatique d'entraîner la cité dans un "cercle vertueux" menant au bien de la cité tout entière (Rsp.(IV)424a4-b1). C'est parce que l'éducation se conçoit comme une quête du meilleur qu'elle permet de faire le pont avec le bien suprême auquel elle est étroitement reliée : l'aristocratie des solutions

⁹⁶ Ce qui sera fait dans les passages sur l'éducation et la législation dans le *Politique*, cf. II)1.4.

pédagogiques platonicienne s'explique par le fait que la recherche du meilleur permet à l'homme de s'apparenter au Bien. Insister sur la possibilité de réaliser cette éducation et la cité qui l'accueille serait toutefois céder naïvement à une lecture romancée et limitée de la *République*. Platon est conscient qu'il construit un modèle et que la définition d'une éducation comme la recherche constante et sans compromis du meilleur mène à bâtir une cité fantasmagorique. Mais la nature de l'entreprise platonicienne n'en apparaît que plus clairement, car définie comme recherche du meilleur, c'est l'éducation, toute éducation, qui rend possible et utile de prendre en compte des modèles politiques comme la *République*. La recherche du meilleur constitue l'organisation interne des dispositions politiques envisagées dans la *République*, mais cette lecture serait incomplète si elle ne faisait pas remarquer que la définition de l'éducation comme recherche du meilleur permet à la *République* de dépasser son statut de constitution utopique en s'adressant, vers l'extérieur, à l'histoire des régimes politiques et aux autres textes servant à l'éducation.

D3 Conclusions lexicologiques et problèmes philosophiques

Comment rassembler et articuler les différents niveaux définitionnels de l'éducation ? Il nous est apparu que Platon détermine constamment la valeur et le sens des activités particulières de la *paideia* dans la perspective du devenir meilleur. La poursuite de cet objectif s'applique à son tour autant aux détails de l'éducation qu'à l'ensemble de l'existence humaine pour faire de la *paideia* une notion qui transcende et englobe les sens particuliers de toute éducation. Au cours de cette recherche lexicologique, nous avons donc constaté qu'il existait trois manières de définir l'éducation.

Premièrement, la manière chronologique : institutionnelle, figée par les divisions temporelles et professionnelles d'une éducation déjà classique au temps de Platon, cette manière d'aborder l'éducation est la plus courante. Elle ne va d'ailleurs pas à l'encontre d'une lecture schématique des *Lois* et de la *République*. Ces deux grands textes politiques de Platon s'appuient largement sur des divisions en classes d'âge et en disciplines. En reprenant, par distinctions successives, l'exposé chronologique de Platon, on pourrait ainsi résumer l'éducation de la *République* ou des *Lois*. Dans la *République*, l'éducation est divisée en deux grands blocs, celui de l'enseignements primaire et celui de l'enseignement supérieur, situés avant et après le "service national" (entre 17 et 20 ans). Les années de l'enseignement élémentaire se partagent entre l'apprentissage de la musique (mythes, poésie, instruments de musique, lettres) et la gymnastique. L'enseignement supérieur, quant à lui, suit deux niveaux d'apprentissage : le premier, propédeutique, de la mathématique, et le second, scientifique, de la dialectique. La structure pédagogique des *Lois* donne des renseignements plus précis encore sur les âges suivant lesquels s'organise l'éducation des enfants. Le livre VII traite successivement des soins appropriés au fœtus et aux enfants de moins de trois ans, des jeux des enfants de 3 à 6 ans, de l'éducation des enfants qui ont plus de 7 ans (gymnastique et musique), de celle convenant aux enfants de plus de 10 ans (lettres, musique et mathématiques). Par contre, l'éducation supérieure n'y est traitée qu'en passant, en tant que spécialité du Collège de veille.

La fusion des deux textes permettrait sans doute d'avoir un aperçu clair et exact de ce que serait l'éducation selon Platon, si la place de cette dernière dans sa philosophie devait se limiter à la nécessité pour la cité de générer de nouvelles

classes de citoyens. Cette manière de définir l'éducation suit les résultats d'une attention historiciste aux textes de Platon, et fournit des résultats objectifs et certains, mais elle est prisonnière de la méthode qu'elle préconise. En effet, elle est à la fois trop étroite et trop large. Trop large, parce que la théorie platonicienne de l'éducation disparaît derrière la structure chronologique de l'éducation antique qu'elle semble suivre fidèlement :¹ la définition chronologique ne permet pas d'accéder au cœur de l'éducation platonicienne. Trop étroite, parce que les objectifs particuliers de la *République* et des *Lois* orientent fortement l'exposé de l'éducation. La *République* se consacre à l'éducation des gardiens ; les *Lois* présentent la législation en matière d'éducation. Les exposés du déroulement chronologique de l'éducation qu'on y trouve épousent les limites de la pratique qui les motive et ne peuvent par conséquent prétendre offrir un témoignage satisfaisant sur la nature philosophique de la théorie platonicienne de l'éducation.

La deuxième manière de concevoir l'éducation l'aborde comme une technique. Contrairement à la définition chronologique, elle ne renvoie pas à des dialogues précis, mais se sert des résultats d'une étude lexicologique sur les recoupements entre *trophé*, *paideia* et *mathesis*. Elle permet d'indiquer les éléments originaux de la théorie platonicienne et s'appuie plus précisément sur le rapport étroit que Platon établit entre la *trophé* et la *paideia*. En effet, attentive à l'intérêt de Platon pour la *trophé*, elle fait de l'éducation l'ensemble des moyens servant à diriger le "régime de vie" d'un homme, sa "nourriture" physique, morale ou intellectuelle. Cette définition présente l'avantage d'expliquer pourquoi *trophé* et *paideia* peuvent être interprétés comme des synonymes, ce que ne permettait pas de faire la méthode chronologique. De plus, elle rend compte du recours à la réfutation et à l'enthousiasme poétique comme moyens de purger ou de nourrir l'âme. Elle s'approche ainsi des éléments propres à l'éducation platonicienne. Le plus succinctement résumée, l'anthropologie platonicienne fait de l'homme un tout composé d'une âme et d'un corps : la définition de l'éducation comme "nutrition appropriée" conçoit dans les mêmes termes l'éducation du corps et de l'âme tout en s'adaptant à la psychologie platonicienne qui insiste sur le lien indéfectible de l'âme et du corps au cours de la vie terrestre. Platon semblait toutefois se méfier des

¹ Les dialogues de Platon étant une des rares sources de documentation aussi complète sur la succession des études primaires et supérieures dans l'Antiquité, on ne peut évaluer l'originalité de la théorie platonicienne par une simple comparaison entre différents découpages chronologiques.

erreurs induites par une telle manière de voir les choses. En effet, résumée à une technique, l'éducation entretient une relation extérieure et trop formelle avec l'élève. Au même titre que l'éducation fait partie des métiers, l'élève devient un objet ; les Sophistes servent d'exemple pour démontrer les excès causés par l'abus de professionnalisme en matière d'éducation. L'échange des connaissances et des qualités se résumerait à une opération de remplissage, ce à quoi s'oppose Platon. La définition de l'éducation comme technique de nutrition présente les avantages de réunir ce qu'une définition chronologique maintient divisé et de rendre manifeste que les différents procédés d'éducation peuvent être résumés comme autant de manière de donner à l'homme un régime de vie approprié. Toutefois, elle perd de vue l'objectif premier de l'éducation, qui exerce son attraction sur toute éducation valable aux yeux de Platon.

En effet, il n'y a que la manière idéaliste de définir l'éducation qui puisse vraiment convenir à la philosophie de Platon.² Elle n'annule cependant pas la validité limitée que l'on doit reconnaître aux formes précédentes de définition, mais il faut l'envisager comme celle qui regroupe et dirige l'ensemble des termes servant à décrire l'éducation chez Platon. Cette troisième perspective de définition regroupe, d'une part, toute forme d'éducation sous les aspects d'une recherche de l'amélioration manifeste dans les Dialogues, et permet, d'autre part, d'adapter les détails de l'éducation en les orientant dans le sens que poursuit le projet philosophique de Platon. Autrement dit, elle respecte à la fois la nature dialectique et historique de la réflexion de Platon, qui s'en sert pour tester et qualifier les différentes manières d'éduquer, et le caractère idéaliste de son système, qui détermine le devenir humain à l'aune d'un ensemble de valeurs réputées supérieures ou transcendantes. Le rôle de la passion érotique dans l'éducation se laisse alors envisager comme le désir ardent d'une condition meilleure. L'amélioration est le produit des efforts qu'un être fait pour plaire à l'aimé, qu'il fasse en sorte que celui-ci devienne meilleur ou s'améliore lui-même.

Cette définition inspirée par l'idéalisme platonicien rend compte de la place qu'occupe la dialectique au sommet des sciences. Si, comme nous le pensons,

² Nous retrouvons ici le thème des études de Jaeger (montrer comment l'éducation poursuit la réalisation d'un idéal ; cf. l'introduction de *Paideia I*), mais il nous semble cependant essentiel de montrer comment les détails pratiques et les aspirations philosophiques de l'entreprise éducative se fondent dans un seul thème lexical qui réunit ses différents niveaux pratiques et théoriques. Jaeger a en quelque sorte "sauté" cette étape, ce qui conditionne l'ensemble de son interprétation certes originale et perspicace, mais en décalage constant avec la lettre du texte.

l'éducation s'adapte aux traits particuliers du système platonicien parce qu'elle se conçoit comme la recherche de l'amélioration, la dialectique devient alors nécessaire afin de relier les formes de cette quête du meilleur à la forme idéale du Bien. Bien que l'organisation chronologique du cursus des études fait figurer cette science suprême à la fin des apprentissages des gardiens, il faudrait plutôt envisager la dialectique d'un point de vue génétique, comme la science primordiale à toute entreprise pédagogique. L'attribution des valeurs propres aux différentes techniques requiert l'intervention de la dialectique qui peut articuler les différentes tentatives d'amélioration dans l'ensemble de la recherche du Bien.

La définition de l'éducation comme quête du devenir meilleur l'emporte donc sur les définitions précédentes, chronologique et technique. Toutefois, cette constatation ne fait qu'ouvrir la voie à une foule de problèmes propres à la théorie platonicienne de l'éducation. En fait, si la définition idéaliste de l'éducation l'emporte sur les autres définitions, il faut ajouter qu'elle ne peut pas les invalider. Si Platon semble privilégier celle-là, il se sert fréquemment des deux autres : les problèmes théoriques et pratiques surgissent quand on souligne le décalage entre l'idéalisme des objectifs et les limites des solutions chronologiques et techniques envisagées par Platon. Les points de rupture sont nombreux ; les chapitres suivants tenteront d'examiner la validité des assemblages que Platon opère entre les différents niveaux de sa théorie de l'éducation. Le "devenir meilleur" reste par conséquent un objectif qui a tout de l'utopie si l'on s'accorde pour dire que seule l'intervention d'un dieu peut faire advenir une race de philosophes ; si la détermination de la nature est suffisamment forte pour rendre impuissantes les prétentions de l'éducation à former un philosophe ; si l'on aborde l'œuvre de Platon dans les termes d'une exégèse uniquement polémique. Que la philosophie de Platon se fonde en partie sur une pratique historique de l'éducation et qu'elle est une proposition de solution à des problèmes contemporains reste cependant incontestable. En effet, l'éducation est autant une solution qu'un problème chez Platon, et nous pensons que la répétition de l'expression "devenir meilleur" montre combien est problématique la question de l'éducation chez Platon. Elle peut mener aux plus grandes erreurs comme aux plus belles réussites (la double détermination de la poésie comme bien divin et comme technique soumise à une critique parfois radicale s'applique aussi à l'éducation). Mais, peut-on s'interroger, si l'homme agit toujours en suivant ce qu'il pense être meilleur pour lui, pourquoi alors faire intervenir un système d'éducation qui le dirige vers le meilleur ? En quel sens l'éducation, dans les limites de l'agir humain et les déterminations de la nature,

peut-elle participer à la génération d'une espèce ou d'un seul philosophe ? L'apport dynamique de l'éducation dans l'existence humaine suffirait-elle à franchir le fossé qui sépare la pensée mythologique de la pensée scientifique ?

Annexe I
Devenir meilleur, formes et lieux

<i>áristos</i> et <i>eimi</i> (au futur)	Theaet.178e3
<i>ámei<u>no</u>n</i> et <i>eimi</i> (au futur)	Crat.403d5, Gorg.517b7, Rsp.(V)463d4, Symp.184c5, Symp.208d8-e1, Tim.33d2
<i>ámei<u>no</u>n</i> et <i>hópos</i>	Symp.178e5
<i>áristos</i> et <i>hópos</i>	Euthyph.2d2, Leg.(VI)752d6-7, Leg.(XI)920a4-5, Prot.318e6, Rsp.(IV)421c1-2, Tim.30b5-6
<i>belti<u>o</u>n</i> et <i>hópos</i>	Gorg.502e4, Gorg.503a7-8, Gorg.513e2, Gorg.515c1, Gorg.520a4, Gorg.521a4, Gorg.526d8, Leg.(XII)962e1-2, Prot.325d1
<i>áristos</i> et <i>gígnomai</i>	Leg.(I)629b3, Leg.(IV)710d6, Leg.(VIII)837d5, Leg.(VIII)841c7-8, Leg.(IX)858a2-3, Rsp.(III)412c7-9, Rsp.(V)459a8, Rsp.(X)613a1, Tim.18d7, Tim.42e3-4
<i>ámei<u>no</u>n</i> et <i>gígnomai</i>	Gorg.516e5, Hip.(II)370d7-8, Leg.(I)627d9, Leg.(I)628a4, Leg.(I)630a9-10, Leg.(IV)710b8-9, Leg.(V)728c6, Leg.(VIII)828a3-4, Leg.(X)903d7, Leg.(X)904e7-9, Leg.(XII)942c4-5, Phaedo.71a6-9, Phaedr.276a2-4, Phil.11b9, Symp.218e1-2
<i>belti<u>o</u>n</i> et <i>gígnomai</i>	Charm.157d1, Crito.47d7-8, Euthyd.275a9, Euthyd.306a4, Euthyph.13b10, Gorg.501b4-7, Gorg.501e11, Gorg.525b2-4, Lach.200d8, Lach.200e2, Leg.(II)658e4, Leg.(II)670b1, Leg.(IV)707d4, Leg.(V)728c7, Leg.(IX)854d5, Leg.(X)903d7, Leg.(XI)923b3, Leg.(XII)945d2, Leg.(XII)957c5-6, Leg.(XII)964c5, Phaedo.97c6-8, Phaedo.107d2, Phaedr.233a4-5, Prot.326b7, Rsp.(I)335b6, Rsp.(IV)445a4, Rsp.(VI)495b1-2, Rsp.(IX)591b4, Rsp.(X)599d5, Rsp.(X)600c3-5, Rsp.(X)606d6-7, Symp.185b3, Symp.218d2, Theaet.153b11, Tim.48a3, Tim.70b7-8
<i>kalòs kagathòs</i> et <i>eînai</i> ou <i>gígnomai</i>	Gorg.484d2, Gorg.515a6-7, Gorg.515e13, Gorg.518b1, Gorg.526a7, Men.93c7, Rsp.(II)376c5, Rsp.(III)402a1
<i>belti<u>o</u>n</i> et <i>eimi</i> (au futur)	Prot.318c2-3, Theaet.178e4-5

Adéquation de la *paideía* les âges dans la psychologie platonicienne

Le discours platonicien sur la *paideía* comme technique contient une analyse critique des autres techniques qui concourt, par une série de comparaisons et de distinctions, à en établir les modes d'intervention.¹ L'examen des modèles dont s'inspire Platon est révélateur du rôle que joue l'adéquation dans la description de la *paideía* en particulier et, d'une manière générale, de toute technique; il montre par ailleurs que, pour Platon, la pratique de l'éducation constitue sans aucun doute une technique indépendante à laquelle correspond une spécialisation nécessaire.

¹ H. Wilms (*Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, 1995) consacre plusieurs pages à expliquer l'étendue de la notion de technique, des domaines non spécialisés aux domaines spécialisés. Il est possible que les verbes de connaissance comme *máthein* ou *gignoskein* aient eu bien avant le V^e siècle la même étendue, couvrant une utilisation courante et populaire ainsi qu'une utilisation professionnelle et spécialisée. L'étendue de la *tékhne* antique va de l'artisanat à ce que l'on appelle science aujourd'hui (p. 20): « *Der Begriff tékhne reichte somit vom klassischen Handwerk über das Kunsthandwerk und die Künste bis hin zu solchen Tätigkeitsbereichen, die wir nach heutigem Verständnis eher dem Bereich des Wissenschaften (Heilkunst und -kunde: Medizin, Kunst der Staatsführung: Politologie) zuordnen.* » Wilms explique l'importance que prend le concept de *tékhne* dans la théorie éthique d'Aristote (dans l'*Éthique à Nicomaque* en particulier). Platon a contribué de deux façons à la reconnaissance de la technique comme un des éléments centraux de la réflexion sur l'éthique dans l'Antiquité: par ses écrits sur l'hypothèse de la vertu-science et par son traitement de la *paideía* comme une technique à part entière.

II)I Spécialisation de la *paideía*

Dans les œuvres de Platon, la *paideía*, en tant que technique susceptible d'apprentissage et de perfectionnement, suppose une spécialisation dont les sophistes sont, historiquement, et pour le meilleur et pour le pire, les premiers modèles. On a ainsi pu proposer qu'à l'instar des *epaggélmata* sophistiques les dialogues platoniciens étaient une sorte de publicité pour un enseignement que Platon aurait réservé aux élèves de son Académie. La critique de l'enseignement des sophistes dans les œuvres de Platon nous laisse cependant croire qu'il ne pouvait destiner ses écrits à une fin publicitaire, l'*epággelma* sophistique étant associé par ailleurs à une attitude vénale. L'éducation et l'enseignement ne peuvent être les objets d'un contrat similaire à celui passé entre un client et un commerçant, ce qui ne leur empêche pas de faire l'objet d'une "sophistique sans salaire", d'une spécialisation de l'enseignement qui réunit un ensemble de techniques dont les modes d'intervention et les effets décrivent un savoir-faire. Néanmoins, Platon, à la différence des sophistes, ne fait jamais de la maîtrise de cette technique une fin en soi. S'il convient pour lui d'en décrire les éléments essentiels, il refuse de faire la promotion d'une théorie pédagogique aboutissant à une spécialisation du savoir à outrance. En tant que technique, la *paideía* présente un intérêt avant tout par son objectif.

II)1.1 — *Caractère servile de la technique*

En effet, si Platon critique sévèrement la vénalité des sophistes, il adopte de plus une attitude méfiante à l'égard d'une description purement technique de la *paideía*.¹ Pour Platon, les considérations pratiques sur la pédagogie ne sont pas

¹ À propos de l'attitude de Platon à l'égard de la *tékhne* H. Wilms écrit : « *Auch Platon teilt die allgemeine Auffassung, Handwerke seien ordinär. Ihr sehr geringes Sozialprestige kommt deutlich darin zum Ausdruck, daß ihnen Schimpf und Schande anhaftet* (Rsp.(IX)590c) » (*Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, p. 40). Il explicite l'attitude distante des aristocrates Grecs envers toute technique qui ne s'occupe pas des Muses ; ils la perçoivent comme un *aneleuthérion érgon* (p. 42). Chez Platon, l'éducation, lorsqu'elle est abordée dans son aspect pratique, n'échappe pas à cette distance critique. Enfermée dans son rôle technique, l'éducation,

aussi relevées que celles portant sur les dieux, et pourtant, autant dans les *Lois* que dans la *République*, il semble qu'on ne puisse éviter d'en traiter en profondeur. Loin d'être un grand sujet, affirme Socrate (en Rsp.(IV)423d8-e2), il faut plutôt concevoir la tâche pédagogique (*paideía* et *trophé*: Rsp.(IV)423e4) comme une activité suffisante (*hikanón*):

[...] nous n'assignons pas ces tâches [aux gardiens], comme on pourrait le penser, comme autant de nombreuses et grandes tâches (*taúta pollà kai megála*), mais comme de petits détails parfaitement insignifiants (*pánta phaúla*), et si l'on dit: ils montent la garde d'une grande chose, on ferait mieux de dire "suffisante" au lieu de "grande".

Bien évidemment, purifier l'injustice des cités, est, en lui-même, un objectif qui n'est pas dénué de grandeur. Toutefois, les moyens que Socrate prend pour le réaliser lui paraissent, bien plus que beaux et grands, nécessaires et utiles (l'adjectif *hikanón* désigne précisément le caractère efficace d'un moyen que l'on prend pour arriver à ses fins). Parmi ces moyens, il faut que les philosophes les plus âgés, qui pratiquent avant tout la philosophie en elle-même et pour elle-même (Rsp.(VII)540a4-c2), se voient attribuer à tour de rôle certaines tâches politiques (*pròs politikoís epitalaiporoúntas*: Rsp.(VII)540b3). Ces activités, « qu'ils n'entreprendront pas pour la beauté de la chose, mais comme une nécessité » (Rsp.(VII)540b4-5), se consacrent à la formation des prochaines générations de gardiens (*kai hóutos állois aei paideúsantas toioútous*: Rsp.(VII)540b5-6). En comparant ces tâches avec la vie de philosophe qui contemple le Bien en lui-même (Rsp.(VII)540a8-9) on retrouve la même relation de subordination entre l'objectif d'amélioration de la cité et les moyens qu'il faut prendre pour l'atteindre. Dans l'organisation des fonctions politiques, l'éducation comporte deux éléments distincts: un projet d'ensemble, l'amélioration de la cité, dont la réalisation rend nécessaire une réflexion sur la pratique pédagogique adéquate.

Dans les *Lois*, l'Athénien aborde les prescriptions techniques concernant l'éducation des enfants d'une manière analogue. Sur le point d'entreprendre la description des mesures pratiques que la cité de Magnésie devra instituer en matière d'éducation – « une fois que sont nés les enfants des sexes masculin et féminin, il s'avère être des plus pertinents que nous parlions de ce que sera la manière de les élever et de leur éducation (*trophèñ kai paideían*) » (Leg.(VII)788a1-2) –

qu'elle s'occupe du corps ou de l'âme, pourrait donner l'impression de se limiter à la simple transmission d'un savoir, de se résumer au libre modelage de tout homme par l'homme en possession de la technique pédagogique. Platon s'oppose à une telle représentation de l'éducation.

l'Athénien des *Lois* explique qu'il s'attaque à une tâche délicate. « De cette éducation, il est entièrement impossible de ne pas parler » (Leg.(VII)788a3), pourtant il semble que ces propos dépassent la législation, car ils relèvent avant tout d'une réflexion sur l'enseignement et la manière de corriger les enfants (*didakhêi tini kai nouthetêsei mâllon ê nómois eikûi'ân hemîn phainoito* : Leg.(VII)788a4). Pour l'Athénien (Leg.(VII)788a5-b3), les variations dans les mœurs des citoyens dues aux circonstances contingentes de la vie – plaisirs, peines et désirs – sont la cause des variations privées qui affectent la vie publique par d'importantes divergences, car « surviennent des actes étrangers aux recommandations émanant du législateur » (*hêtera parà tàs tou nomothétou sumboulàs paragenómèna* : Leg.(VII)788b1-2). « Voilà, affirme laconiquement l'Athénien, un mal qui affecte les cités » (Leg.(VII)788b4). Or, par la petitesse de ces actes et le caractère privé de leur manifestation, « il n'y aucun moyen de légiférer sur ce point, bien qu'il soit impossible de n'en rien dire » (*aporía mèn perì autà nomotheteîn, sigân dè adúnaton* : Leg.(VII)788c1-2). Partant, l'éducation, qui peut agir sur ce point en comblant une manière de “vide juridique”, devient aussi nécessaire qu'utilitaire.

L'éducation règle des déviations et des dérèglements contre lesquels la loi ne peut rien, mais les mesures pédagogiques, si on doit les envisager comme autant de coutumes ou de « lois non écrites » (*ágrapha nómima* : Leg.(VII)793a10), n'appartiennent pas à l'ensemble des lois. En fait, il est autant impossible de les nommer “lois” que d'éviter le sujet (Leg.(VII)793b2-3). Certes, une éducation bien menée permet de faire d'un homme une créature des plus divines et des plus obéissantes alors qu'une mauvaise éducation mène à la pire des sauvageries ; l'éducation devient alors un sujet de toute première importance pour le législateur (Leg.(VI)766a1-6) ; pourtant, le détail même de ces prescriptions pédagogiques semble faire perdre à l'éducation la grandeur que l'Athénien aurait pu lui reconnaître. Dans un passage où il réfléchit sur la manière de former les mœurs, l'Athénien prend le même ton que Socrate pour parler « des affaires humaines qui ne se méritent pas une attention sérieuse (*megáles spoudês ouk áxia*) – il est du moins nécessaire de s'y attarder avec sérieux – bien que cette attitude soit déplorable (*ouk eutukhês*) » (Leg.(VII)803b3-5). Ils expriment la même ambivalence dans la manière de percevoir la *paideía* : son importance est reconnue par les objectifs qu'elle poursuit et atteint, on relève toutefois le caractère souvent vulgaire et contingent de son domaine d'application et la nature pratique des mesures qu'elle doit entreprendre.

Comment savoir si Socrate et l'Athénien assument en leur nom ce dédain ou s'ils ne font que rapporter les propos habituels sur la question ? On peut avancer néanmoins que cette attitude rend sensible la dualité de la *paideía* platonicienne qui se constitue d'une partie pratique et technique elle-même soumise à la réflexion philosophique sur des modèles théoriques ou spéculatifs. La quasi absence, dans les œuvres de Platon, de considérations portant sur une *paideía* visant l'acquisition de techniques artisanales s'explique en partie par cette subordination autant logique que qualitative de la pratique pédagogique à ses fins. La pratique de l'éducation ne présente en elle-même que peu d'intérêts ; lorsque l'apprentissage vise l'acquisition de connaissances pratiques servant à l'exercice professionnel d'une technique banaustique, Platon, hormis quelques mentions fugaces,² s'en détourne complètement. La honte d'Hippocrate (Prot.312a2) quand Socrate lui demande s'il veut fréquenter Protagoras pour devenir à son tour un sophiste reste le meilleur exemple de cette conception de l'éducation libre et non servile (Prot.312b2-4) : « chacune de ces disciplines, tu ne les as pas apprises en vue de l'acquisition d'un art, afin de devenir un artiste (*hos demiourgòs esómenos*), mais en vue de ton éducation (*epì paideíai*), comme il convient à un homme libre ».

Par conséquent, il faut insister sur le fait que, pour Platon, des dialogues de jeunesse aux *Lois*, la diffusion de connaissances, l'imitation et la recherche de la vérité ont toujours pour horizon le devenir meilleur. Une fois faites ces remarques permettant de distinguer, dans les propos de Platon, entre les considérations sur la pratique de l'éducation et les objectifs éthiques et politiques qu'il poursuit, il convient nonobstant de reconnaître que, dans la *République* et les *Lois*, l'éducation est presque toujours envisagée dans un sens technique et professionnel. C'est du reste ce que les commentateurs retiennent le plus souvent de l'éducation platonicienne : une succession minutieusement planifiée de disciplines physiques et intellectuelles s'accordant avec les visées philosophiques d'une éducation supérieure élitiste. Platon a consacré une partie non négligeable de son œuvre à la description de l'éducation sous les aspects d'une technique ; on peut dire sans risque de se tromper que la *paideía* est de loin la technique la mieux décrite dans les œuvres de Platon.

² Soph.219d1-2 ; Rsp.(IV)421d13-e2. Pour une présentation générale de la question dans les dialogues de Platon, cf. la courte monographie de W. Maslankowski, *Berufsbildung bei Platon. Versuch einer philosophischen Grundlegung*.

La dénomination de la *paideía* comme technique n'est d'ailleurs pas une création des dialogues systématiques. Dans l'*Apologie*, Socrate fait allusion à un certain Événos de Paros dont il dit qu'il est susceptible de posséder cette technique.³ Lorsque Callias cherchait un maître pour ses fils, Socrate aurait dit à ce dernier de les envoyer chez cet homme. Socrate ajoute alors (Apo.20b8-c1): « Moi, j'estimais qu'Événos devait être un homme heureux si vraiment il possédait cet art (*tékhnen*: Apo.20c1) et si, ainsi, il enseignait comme il faut (*emmelôs*) ». Il ne doute pas que l'éducation soit une technique même si les dialogues de jeunesse le montrent doutant que personne ne la possède. Dans le *Protagoras*, Socrate réagit de la même manière aux promesses que Protagoras lui fait d'enseigner l'art politique à Hippocrate. Il dit au sophiste (Prot.319a8-9): « Qu'elle est belle [...] cette invention (*tékhnema*) que tu possèdes, si vraiment tu la possèdes (*eíper kékteasai*) ». Ici, Socrate ne fait pas allusion à l'art d'éduquer, mais à la possibilité d'enseigner un art de la politique quel qu'il soit. Dans l'*Apologie* et le *Protagoras*, on retrouve énoncées deux manières de concevoir le problème de l'éducation. D'une part, pour enseigner, il faut posséder une technique servant à l'éducation;⁴ d'autre part, le

³ La connaissance que nous avons de ce personnage est trop lacunaire pour tenter d'en entreprendre la description.

⁴ Le pédotribe (Gorg.504a3) fait partie des artisans (*hoi álloi pántes demiourgoi*: Gorg.503e1) dont la caractéristique, à la différence des orateurs nommés par Socrate, est d'opérer selon un savoir qui sait déterminer et placer en ordre ce qui convient (Gorg.503e6-504a1). Le bon rhéteur, celui qui saurait améliorer les âmes des citoyens (*hos bélistai ésontai tôn politôn hai psukhai*: Gorg.503a7-8), est par conséquent qualifié de "technicien" (*tekhnikós*: Gorg.504d6). Dans la *République*, l'orientation est une technique qui définit l'éducation (*autoû tékhne àn eíe, tês periagogês*: Rsp.(VII)518d3-4). Dans les *Lois*, l'Étranger déplore l'abandon par le Roi des Perses d'une technique perse d'éducation qui rendrait les hommes robustes et vaillants (*ou paideuoménous tékhnen oúsan Persikén*: Leg.(III)695a2). Dans un redoublement caractéristique de la technicité de l'éducation, voici ce que l'Étranger dira plus tard à Clinias (Leg.(VII)810a6-b1): « ce que les enfants doivent apprendre à cet âge et ce que doivent leur enseigner les maîtres, cela même apprend-le tout d'abord » (*manthánein dè en toutois khrónois dè tí pote deí tous néous kai didáskein aû tous didaskálous, toúto autò prôton mánthane*). S'il s'agit ici d'apprendre tant ce que les jeunes doivent apprendre que ce que doivent enseigner les maîtres, l'Étranger s'intéresse peu au contenu des connaissances, mais surtout au dosage des apprentissages (autant pour l'enseignement de la musique que pour les lettres, dira-t-il en substance, il ne faut pas trop en faire: Leg.(VII)809e7-810a4 et Leg.(VII)810b1-4). Dans ces passages, Platon envisage l'éducation sous les aspects d'une technique dont les modes d'intervention doivent être, à l'instar des autres techniques, mesurés et adéquats.

mode d'enseignement des sophistes suppose que l'objet d'enseignement est lui-même une technique.⁵

Pour Platon, toute éducation n'est pas pour objectif l'acquisition d'une connaissance scientifique ou d'une technique. Notre lecture des dialogues de jeunesse souhaite démontrer comment, au moins dans le cas de Socrate, il était possible d'être vertueux sans posséder une technique ou une science du courage ou de la justice.⁶ Nous pensons que Platon a tenté de constituer une pédagogie qui repose sur cette possibilité ; aux problèmes politiques et épistémologiques que pose une éducation sophistique basée sur la transmission positive de connaissances, nous verrons qu'il répond par un système d'éducation qui vise à transformer les caractères et les mœurs par habitude. Ce système ne fonctionne cependant pas dans tous les cas ; s'il est question de l'enseignement d'une technique ou d'une science, les deux conditions précédentes – un maître qualifié et l'existence de sa technique – doivent être remplies. Toutefois, de ces deux conditions, Platon ne maintient sans la modifier que la première. Ainsi que nous l'avons souligné, l'élaboration et la description d'une technique d'éducation reste, dans l'ensemble de son œuvre, une nécessité, à laquelle, certes, s'attache peu de gloire, mais qui est aussi salutaire qu'inévitable. Nous devons donc ajouter que cette technique fonctionne selon deux modes. Dans les cas où l'acquisition d'une technique et d'une science paraît trop difficile, voire impossible, elle agit selon un mode de production (de caractères, de mœurs, d'habitudes bénéfiques). Dans les cas où le recours à une science ou à une technique s'avère nécessaire, elle agit selon un mode d'acquisition (d'un savoir-faire, de connaissances). Cette distinction entre art de production et art d'acquisition s'inspire des regroupements thématiques exposés dans la première partie du *Sophiste*. Bien qu'ils servent avant tout d'entraînement à la tâche complexe de définir la technique du sophiste, ils peuvent s'appliquer à toute technique et facilitent la compréhension de ses différents aspects ; au moment

⁵ Dans l'*Euthydème* (Euthyd.276a3-7) les professeurs (*didaskaloi*) ont, comme un maître de grammaire ou de musique, des élèves. La comparaison entre les professeurs et les maîtres de grammaire ou de musique se justifie par l'intervention d'une technique que le professeur enseigne à ses élèves (cf. Leg.(II)670d1-6 pour une description de la technique musicale). Les fréquentes comparaisons entre l'enseignement des techniques et l'éducation à la vertu se fondent tous sur la possibilité d'enseigner la vertu comme une technique, ce qui est un postulat pédagogique essentiel pour la théorie de la vertu-science.

⁶ Cette question est abordée plus loin, notamment en III)4.

de donner une définition technique de l'éducation, cette distinction nous permettra de montrer ce qui sépare l'éducation platonicienne de celle des Sophistes.

II)1.2 — *Production ou acquisition ?*

L'Étranger commence tout d'abord par scinder l'ensemble des techniques (*tekhnôn pasôn* : Soph.219a8 ; *sumpasôn ousôn tôn tekhnôn* : Soph.219d1-2) en deux espèces (*eide duo* : Soph.219a8 ; Soph.219d1-2) ; il distingue entre, d'une part, les arts de production ("la poétique" : Soph.219b11-12) et, d'autre part, ceux d'acquisition ("la ktétique" : Soph.219c7). Afin d'expliquer à Théétète ce qu'il entend par là, il compose chacun de ces ensembles génériques par des éléments spécifiques qui leur servent d'exemples. Parmi les arts de production, nous retrouvons le soin des créatures vivantes (Soph.219a10-11) et la mimétique (Soph.219b1) ; quant à eux, les arts d'acquisition conviennent à « ce qui fait l'objet d'un enseignement » comme à ce qui appartient à « l'espèce de la connaissance » (Soph.219c2-3).⁷ Chacune des définitions fournies par l'Étranger pour distinguer ces pratiques peut être appliquée à l'éducation.

Du genre poétique, l'Étranger dit qu'il concerne « tout ce qui n'existe pas auparavant et qu'on amène à exister ».⁸ L'éducation décline ses modes de production pédagogique selon deux sens du verbe "faire" (*poieîn*) : "faire naître" ou "faire croître" et "créer" ou "fabriquer". Sous le premier sens se rangent des techniques comme l'agriculture (Soph.219a10) avec laquelle la *paideia* est fréquemment comparée.⁹ Dans le passage de l'*Apologie* cité plus haut, Socrate

⁷ La division des sciences entre une espèce pratique (*praktiké*) et une espèce cognitive (*gnostiké* ; cf. Pol.258e4-5) rappelle cette distinction (Pol.258b7-e7).

⁸ Soph.219b4-5 : *pân hóper àn mè próteron tis òn hústeron eis ousían ágei*. Voir à ce sujet A. Balansard, *Technè dans les dialogues de Platon*, p. 65 sq. ainsi que l'introduction de L. Brisson à ce volume, notamment les p. XIII-XIV. Il ne s'agit pas d'une "production pure" ou *ex nihilo*. La production en éducation fonctionne lors de la rencontre d'un modèle, d'une technique pédagogique et d'un individu. On peut dire de la technique qu'elle participe à la "génération d'un enfant" ou à la "création d'un caractère", mais il faut toujours garder présent à l'esprit que, pour Platon, la poétique n'est pas, à la fois, production d'un modèle et de sa copie. L'artisan produit la copie d'un modèle qui lui est donné de l'extérieur. Platon présente parfois le philosophe-roi comme une création de la pédagogie, mais les mécanismes servant à la production pédagogique de ce caractère font l'objet d'une dépréciation qualitative qui indique l'écart ontologique entre ce modèle et les pratiques qui en visent l'imitation.

⁹ Cf. *infra* II)1.4 (a).

compare justement la technique pédagogique d'Événos à celle des éleveurs de chevaux et des agriculteurs (*tôn hippikôn tis è tôn georgikôn*: Apo.20b2). Éducation, agriculture ou élevage de chevaux s'occupent « du soin (*therapeía*) que l'on prodigue à tout corps mortel » (Soph.219a10-11). On a vu qu'un tel soin constituait un des principaux éléments de la *paideía* au sens large; en tant que *trophé*, l'éducation est en effet un soin qui touche directement la "production du vivant". Révélateur de cette dimension trophique de l'éducation, le passage consacré à l'éducation dans les *Lois* commence par des prescriptions destinées aux femmes qui attendent un enfant (Leg.(VII)789a6-790e4).

Par ailleurs, quand elle se sert de la poésie pour modeler les caractères des citoyens par imitation, l'éducation est aussi affaire de production mimétique (*mimetiké*: Soph.219b1) qui concerne tout particulièrement les artistes. L'intérêt que Platon porte à la critique des mythes dans la *République* relève notamment de considérations pédagogiques sur l'imitation de modèles néfastes ou vertueux. Cette critique s'étend cependant à d'autres productions mimétiques que la poésie. Dans le *Sophiste*, la mimétique concerne (Soph.219a11-b1) « ce qui est l'objet d'un assemblage (*súntheton*) ou d'un modelage (*plastón*), ce que nous appelons par ailleurs un objet fabriqué (*skeûos*) »; dans le livre X de la *République*, l'exemple de la production d'un lit par imitation d'un modèle de lit montre que, pour Platon, toute production d'objet – autrement dit, l'artisanat – peut être vue comme une sorte de mimétique. Socrate soumet, outre la poésie, l'ensemble de la production artistique à une critique généralisée (Rsp.(III)401a1-3): « d'une part [...] le dessin et les arts du même genre, [...] d'autre part le tissage, la broderie, l'architecture et encore la fabrication des autres objets » (*e tôn állon skeuôn ergasia*: Rsp.(III)401a3), car l'éducation est elle-même un mode de production mimétique qui se sert des modèles diffusés par les arts. On est par conséquent en droit de croire que l'éducation appartient pleinement aux arts de production qu'ils soient mimétiques ou consacrés au soin des créatures vivantes.

Il semble pourtant que l'éducation fasse partie intégrante des arts d'acquisition.¹⁰ Sa participation aux arts de production ne serait donc pas exclusive.

¹⁰ Y compris l'énigmatique définition de l'*élegkhos* (Soph.226b2-231c8). En tant que technique de tri (*diakritiké tékhne*: Soph.226c3-d10), la réfutation opère une purification de l'âme et plus précisément de la pensée (*tôn [...] perì tèn diánoian katharmòn*: Soph.227c4). Cette technique et les autres qui appartiennent au même regroupement (Soph.227a10-b6) fonctionnent en vue de discriminer, dans ce que l'on possède, entre le bon et le mauvais (Soph.226d1-3). L'*élegkhos* agit sur les *dóxai*. Des opinions (fausses), qui font obstacle à l'apprentissage, sont éliminées

En effet, l'enseignement ou la partie de l'éducation qui implique l'action d'apprendre en comprenant (*matheîn* et ses dérivés, Soph.219c2: *tò de mathematikon*) vise l'acquisition d'un savoir au moyen de capacités intellectuelles (*tò tês gnōrīseōs [eīdos]*: Soph.219c3). On apprend que l'action de ces techniques ne vise plus à la production d'objets (*demiourgeî [...] oudèn tou̓ton*: Soph.219c4), mais l'Étranger reste très vague sur la nature des objets dont elles recherchent la possession; il se limite à distinguer entre être et devenir: certains "sont" et d'autres "sont devenus" (*tà [...] ónta kai gegonóta*: Soph.219c4-5).

Cette distinction pourrait toutefois en viser une autre qui intervient précisément entre les arts d'acquisition. Les genres de l'acquisition des richesses (*tò khrematistikòn*: Soph.219c2), de la lutte (*agonistikòn*: Soph.219c2) ou de la chasse (*threutikón*: Soph.219c3), en se consacrant soit à la recherche de biens matériels soit à la capture de vivants, semblent s'intéresser principalement aux éléments susceptibles de devenir et de périr. Quant à eux, les arts de la connaissance se consacrent à l'acquisition d'objets (*tà ónta*) dont l'immutabilité s'oppose à la corruptible matérialité des éléments du devenir (*tà gegonóta*). Selon Platon, ces derniers sont les objets de techniques et d'opinions variables et vraisemblables, alors que la connaissance recherche la possession intellectuelle de ce qui est. Cette contraste, entre la variabilité des opinions concernant les éléments corruptibles du devenir et la fermeté du savoir concernant les éléments immuables que sont les formes intelligibles, constitue le centre de l'épistémologie platonicienne. La *République* et le *Timée* reprennent successivement l'opposition de l'être et du devenir dans leur essai de distinction entre une connaissance scientifique et la recherche de la vraisemblance.¹¹ Dans le *Timée*, les formes intelligibles existent sans l'intervention du démiurge; en affirmant que les objets de la connaissance et de la compréhension « ne sont pas fabriqués » (Soph.219c4), l'Étranger pourrait donc indiquer qu'ils s'agit d'idées « que l'on soumet par les discours » (*kheiroútai lógois*: Soph.219c5). Hormis le cas du sophiste qui chasse l'homme (Soph.222c3-223a11; Soph.231d3) ou combat (Soph.224e6-225b4) par les discours (*agonistikês perì lógous*: Soph.231e1) et celui de l'Étranger qui mène une chasse dialectique au

(Soph.230c1 sq.; Soph.231e5-6). Elle entretient donc un double rapport avec les arts d'acquisition. D'une part, elle débarasse l'homme de ses fausses opinions; elle trie dans ce que l'on possède. D'autre part, de manière négative, comme préparation de l'âme, la réfutation prend part à l'acquisition des connaissances.

¹¹ Rsp.(VII)534a2-3: *dóxan mèn perì génesin, nóesin de perì ousían*; Tim.29c3: *pròs génesin ousía, tou̓to pròs pístin alétheia*.

Sophiste (Soph.226a6-b2), acquisition de richesses et chasse agissent surtout en posant des actes, alors que la connaissance recourt à des discours. L'art d'acquisition par les discours d'objets non fabriqués, qui sont (par opposition à ceux qui deviennent et dépérissent), décrit de manière satisfaisante le processus de la connaissance que recherche l'enseignement des *mathémata*.

En limitant, dès le premier essai de définition, le Sophiste aux arts de l'acquisition, Platon le privait d'une grande partie des techniques d'éducation; en fait, de toutes celles qui relèvent de la production (soin ou imitation). Qui plus est, en faisant de sa participation aux arts d'acquisition une technique de chasse, de commerce et de combat,¹² il l'excluait en partie du domaine de la connaissance; encore une fois, le caractère vénal¹³ ou compétitif de son action prend le pas sur son rôle d'éducateur. Cette critique devait priver le Sophiste de toutes ses prétentions, ou presque toutes, à offrir un enseignement capable d'améliorer qui que ce soit. Sans un retour aux techniques de l'éducation (Soph.228e6-230e5), atténuation notable de la dernière définition, l'Étranger n'aurait en effet laissé aucune chance au Sophiste de réclamer un quelconque titre d'éducateur.¹⁴

La division entre les techniques de production et d'acquisition nous pousse à scinder la *paideia* en deux pratiques distinctes. Cette fragmentation d'une technique omniprésente chez Platon correspond à l'ambivalence de la *paideia* dans la description qu'en offre Platon, qui en fait, tantôt une technique de "production trophique", tantôt une technique d'"acquisition mathématique". Dans le chapitre précédent, nous avons mis l'accent sur les problèmes que posait la définition d'une *paideia* qui s'identifiait d'une part à la *trophé* et d'autre part à la *máthesis*. Dans le détail des développements menant à la constitution d'une éducation philosophique, Platon recourt sans cesse à ces deux grands modes d'intervention technique que nous venons de distinguer. Il faut maintenant tenter de réunir cet ensemble dans une description de la technique propre à l'éducation.

¹² Voir les définitions suivantes, Soph.221c5-226a5 et la récapitulation, Soph.231c9-e3.

¹³ Les sophistes, maîtres du marchandage: Gorg.447c1-3; Gorg.448e6-7.

¹⁴ Pour ces raisons et à la lumière des parallèles que nous avons soulignés entre l'éducation et les distinctions de Soph.219a10-c8, cet exercice qu'est la définition du pêcheur à la ligne paraît en grande partie commander le reste de l'examen dialectique du Sophiste par l'Étranger.

II)1.3 — *Habituation et adaptation*

L'action de modeler sert de paradigme à l'éducation, tant pour préciser la nature de son inscription dans la composition des dialogues que pour désigner l'effet recherché des prescriptions pédagogiques de Socrate. L'image du modelage convient autant à l'élaboration d'un discours théorique qu'à sa contrepartie pratique dans l'exercice des fonctions pédagogiques au sein de la cité. Au moyen de la métaphore artisanale, Platon dirige l'attention du lecteur sur deux niveaux d'interprétation parallèles et complémentaires : l'existence du philosophe-roi participe aussi bien de la production littéraire d'un modèle pédagogique – le discours de Socrate – que de la description d'une pédagogie conçue comme une production artisanale de caractères vertueux – l'éducation des gardiens. Dans la *République*, le rôle pédagogique des gardiens s'inspire donc nécessairement des modèles techniques de la production.

Pour empêcher que les philosophes fassent encore l'objet de la vindicte publique (*khalepanoûsi*: Rsp.(VI)500e1 et Rsp.(VI)500e5), ils doivent agir en démiurges qui formeront les mœurs de la cité. Ce que contemple le philosophe dans son retrait des affaires politiques, planant très haut, « ayant la pensée occupée par des choses qui sont » (*pròs toîs oûsi tèn diánoian ékhonti*: Rsp.(VI)500b9), regardant « des objets qui restent toujours les mêmes » (*katà tautà aei ékhonta*: Rsp.(VI)500c2-3) et non pas en bas chez les hommes (*kátō [...] eis anthrōpous pragmateías*: Rsp.(VI)500b9-c1), il devra s'en servir pour éduquer sa cité (Rsp.(VI)500d4-8):

Donc, [...] s'il y avait une quelconque nécessité qui le forçât à s'occuper d'instaurer, en privé et en public, dans les mœurs des hommes, les choses qu'il a vues là-bas, et à ne pas seulement s'occuper de son propre modelage (*mè mónon heautòn pláttein*), est-ce que tu penses qu'il serait un mauvais artisan (*deimiourgòn*) de la tempérance, de la justice et de toutes les valeurs civiques ?

Dans la pratique de l'éducation, la spéculation philosophique décline ainsi ses effets selon diverses techniques de production artisanale et artistique. Pour le philosophe utile aux cités, il lui faut, entre autres, savoir peindre,¹⁵ dessiner,¹⁶ modeler ou former,¹⁷ mélanger et assembler une statue de forme humaine (Rsp.(VI)501b4-5). À ces interventions techniques s'ajoute celle centrale de la teinture décrite dans le

¹⁵ Rsp.(VI)500e4; Rsp.(VI)501c6.

¹⁶ Rsp.(VI)500b9; Rsp.(VI)501c3.

¹⁷ Rsp.(II)377b2; Rsp.(II)377b6.

livre IV (Rsp.(IV)429e2-430b5). La première éducation se concentre ainsi sur la formation d'opinions patriotiques que les gardiens ne pourront renier ; suivant la dernière analogie, ces opinions sont indélébiles. Socrate décrit la tâche éducative qui incombe au philosophe dans les cités, pour le dire en un mot : former les mœurs des citoyens afin qu'ils respectent les opinions favorables à leur cité. Elle trouve ses analogues dans plusieurs des activités auxquelles se consacrent les citoyens de la troisième classe. Le côté dépréciatif de la comparaison n'est pas sans rappeler l'attitude distante de Platon à l'égard d'une conception technique de l'éducation.

Si toutefois la description des techniques pédagogiques devait rester affaire d'analogies et de métaphores, la partie pratique de l'éducation platonicienne apparaîtrait à jamais médiatisée par ces comparaisons et l'existence d'une technique de l'éducation à part entière pourrait être mise en doute. L'organisation de la *paideia* selon deux grands ensembles, première éducation et éducation supérieure, nous pousse à se demander si l'éducation se laisse bien comprendre sous un mode d'intervention unifié par Platon. Il est par conséquent nécessaire de rappeler ici les recoupements qui existent chez Platon entre les activités propres à la *trophé* et celles de la *máthesis*. Nous avons démontré plus haut comment l'apprentissage intellectuel se présentait sous la forme d'une *trophé* de l'âme. En effet, éduquer consiste à donner à l'âme et au corps une nourriture appropriée. Qu'elle fonctionne sur le mode de la formation poétique de caractères ou sur celui de l'acquisition de connaissances, Platon conçoit la technique d'éducation sous la forme d'un processus d'habituation ; donner au corps et à l'âme une nourriture appropriée est l'équivalent imagé de l'adaptation et l'habituation pédagogiques : un conditionnement qui vise à former chacun des caractères aux manières de vivre et aux fonctions psychiques les plus favorables et les plus adéquates à une organisation politique dominée par la recherche de l'unité de la cité.

Les images sont nombreuses qui décrivent les résultats parfois négatifs de cette imitation : la foule bruyante des citoyens assimile les jeunes cœurs influençables ; les prisonniers de la caverne dépendent entièrement des conditions dans lesquelles ils vivent ; de famille et de milieu oligarchiques, les citoyens passent sans saut brutal dans un milieu timocratique, ensuite démocratique, etc. L'éducation que Socrate souhaite instaurer implique pourtant le fonctionnement d'un processus d'habituation par imitation. La diffusion uniforme et incontestée des mythes nationalisés par et pour l'éducation (entre autres ceux de l'autochtonie et des alliages : Rsp.(III)414b8-415d2) entreprend la création d'un milieu que Socrate estime favorable pour encourager l'unité politique des classes entre elles. Son

intervention pédagogique nécessite par conséquent une préparation du milieu politique. Pour appliquer une teinture qui résiste au lavage – selon la métaphore centrale de la première éducation – il faut tout d’abord que la laine à teindre soit choisie pour sa blancheur (Rsp.(IV)429d5-6). Aussi l’action politique des philosophes commence-t-elle, avant même de tracer le contour des lois, par la préparation de la “toile” (*pínax*) sur laquelle ils vont travailler. Celle-ci doit être « premièrement nettoyée de toute autre trace, ce qui n’est pas des plus aisé » (*prôton katharàn poiéseian án, hò ou pánu rháidion*: Rsp.(VI)501a3-4). La toile dont Socrate parle ici est l’analogie des mœurs de la cité (*hósper pínaka pólin te kai éthe anthrópon*: Rsp.(VI)501a2-3). L’équivalent pédagogique de cette métaphore artistique consiste à isoler les plus jeunes enfants de la cité des autres citoyens dans le but explicite de renouveler leurs mœurs (Rsp.(VII)540e5-541a4).

Ceux [...] qui, d’une part, seront dans la cité âgés de plus de dix ans, ils les enverront tous aux champs, et, d’autre part, prenant leurs enfants hors des mœurs d’aujourd’hui (*ektòs tôn mîn ethôn*), celles de leurs parents, ils les élèveront (*thrépsontai*) selon leurs manières de faire et en accord avec leurs lois (*en sphetérois trópoisi kai nómois*), telles que nous venons de les décrire.

La présence de *tréphein* explicite à elle seule la nature et la portée de cette éducation des mœurs. Il s’agit de donner aux enfants des habitudes, des caractères et des mœurs qui soient conformes aux principes d’une vie politique harmonieuse (*trópoi kai nómoi*). Cette *trophé* se distingue de la *máthesis* au sens où ses modes d’intervention sont poétiques (par la musique et la gymnastique, il faut former les caractères). En pénétrant l’âme d’un rythme et d’une harmonie (*katadúetai*: Rsp.(III)401d6), la musique crée une heureuse attitude dans cette âme (*poiei euskhémōna*: Rsp.(III)401d8; cf. Rsp.(III)401d5-8). L’action “poétique” de cette *trophé* comprend l’utilisation d’un matériau adéquat, sur lequel on peut travailler (des enfants dont le caractère n’est pas encore entièrement formé), auquel on applique une méthode pédagogique (la formation de l’âme par, entre autres, la musique et la poésie) afin d’obtenir un comportement vertueux.

Platon souhaite contourner de cette manière le problème de la vertu-science; il ne cherche pas à diffuser une connaissance scientifique de la vertu, mais s’assure que les citoyens soient suffisamment persuadés par ces principes (des opinions) pour que l’obéissance leur dicte une conduite convenable. Remarquons d’emblée que cette *trophé* fonctionne selon des moyens sensibles: pratique d’un instrument, art choral, récitation de poésie, gymnastique; c’est une pratique pédagogique relevant uniquement du monde sensible et de l’esthétique entendue au sens de “manifestation perceptible”. Glaucon résume les acquis de la première éducation

(Rsp.(VII)522a3-6): « La musique <et la poésie>, en recourant à des caractères, éduque les gardiens (*éthési paideúousa toús phúlakas*: Rsp.(VII)522a4) et diffuse une bonne harmonie conforme à l'harmonie, non pas une science, elle fournit aussi un bon sens du rythme conforme au rythme de la musique. » L'essentiel de la *trophé* consiste donc à habituer les caractères à agir selon les manières souhaitées, mises en exemple dans la musique, la poésie et les autres arts mimétiques. Cette éducation met l'accent non pas sur la diffusion de la science, comme cela aurait été le cas dans le cadre d'une théorie intellectualiste, mais sur la formation du caractère.

Cette *paideía* veut donc habituer (*ethízein*), action qui désigne parfois la formation du caractère (*éthos*) par l'habitude.¹⁸ On le constate au livre X de la *République*, lorsque Socrate poursuit la critique des arts qu'il avait commencée aux livres II et III. En ce qui concerne la tristesse, si on veut pouvoir agir selon ce que le raisonnement choisit de meilleur (Rsp.(X)604c7), « il faut toujours habituer son âme (*aeì ethízein tèn psukhèn*: Rsp.(X)604c9) à venir au plus vite soigner et redresser ce qui est tombé et malade, en supprimant les chants plaintifs par le recours à la médecine » (Rsp.(X)604c9-d3). Bien que, dans la *République*, Socrate n'utilise qu'une autre fois ce verbe dans son sens pédagogique,¹⁹ il semble que la première éducation fonctionne toujours comme une habitude. Éduquer comme il faut ([*tréphein*] *hqs édei*: Rsp.(III)401e3), c'est, par le développement d'un goût sûr qui fait aimer ce qui est bon et détester ce qui est mauvais, faire en sorte qu'un enfant, avant même de connaître la raison de ses préférences (*prìn lógon dunatòs eínai labeîn*), devienne *kalòs te kagathòs* (Rsp.(III)401e1-402a2). Ainsi, lorsqu'il

¹⁸ Xénophon (Mem.(II)1,2; Cyr.(III)3,53) et Isocrate (Nico.57; Pana.210) font aussi de l'habitude un principe de fonctionnement de l'éducation. Isocrate remarque l'intérêt politique de l'habitude pour l'enseignement de la piété (Busi.26); il incite Nicoclès à prendre l'habitude de se réjouir des occupations qui le feront progresser (*tais diatribaís éthize sautòn khairein ex hôn autòs t' epidóseis*: AdNico.29; voir aussi Phil.118). Xénophon, dans la *Cyropédie*, explique comment les Perses habituent les plus jeunes à se lever tôt et à affronter les intempéries (Cyr.(I)2,10) et la faim (Cyr.(I)2,11). Pour Aristote également, l'éducation fonctionne par habitude (Polit.1310a16-7: *eithisménoi kai pepaideuménoi*; Polit.1332b10-11; Polit.1337a18-21). L'éducation élémentaire est en effet une "formation du caractère" par l'habitude, comme l'on remarqué bon nombre de commentateurs à propos de l'éducation platonicienne (entre autres: W. Jaeger, *Paideia* II, p. xxii-xxiii; J. Annas, *An Introduction to Plato's Republic*, p. 83-4; G. Klosko, *The Development of Plato's Political Theory*, p. 120; A.B. Hentschke-Neschke, *Politik und Philosophie bei Plato*, p. 212).

¹⁹ En Rsp.(VIII)562e7, afin de critiquer la relation entre un père et son fils, où le père prendrait l'habitude d'imiter son fils.

aura la raison pour juger de ses préférences, il se réjouira de reconnaître par son allure familière (*gnorízon di' oikeióteta* : Rsp.(III)402a3-4) ce qui a fait de lui ce qu'il est. Les *Lois* appliquent la même méthode pour la formation morale des citoyens. La formule qu'utilise l'Athénien rappelle à coup sûr les termes de la *République*. Il rend manifeste l'étymologie commune d'*ethízein* et d'*éthos* pour expliquer l'objectif de l'éducation (Leg.(II)653b5-6) : « c'est avoir été correctement habitué (*orthôs eithísthai*) par les caractères qui conviennent (*hupò tôn prosekónton ethôn*). » Si on met de côté la description de l'attitude vertueuse, l'éducation consiste plus particulièrement « à élever l'âme afin qu'elle déteste ce qu'il faut détester [...] et affectionne ce qu'il faut affectionner » (*tethramménon autês orthôs hóste miseîn mèn hà khre miseîn [...], stérgein dè hà khre stérgein* : Leg.(II)653b7-c2). Le but pédagogique de l'Athénien consiste à ce que « l'âme ne soit pas habituée (*mè [...] ethízetai*) à se réjouir ou à être attristée de ce qui va à l'encontre de la loi » (Leg.(II)659d4-5).²⁰

Dans ces passages, Platon s'attache à élaborer la définition d'une éducation profitable. La similitude des propos que tiennent Socrate et l'Athénien à ce sujet démontre que la formation des caractères par habitude est en vérité la principale activité de la première éducation chez Platon. Le recours à la *paideía* dans les activités liées à la connaissance fait aussi intervenir un processus de conditionnement.²¹ Il est difficile de concilier d'entrée de jeu cette éducation dite supérieure avec l'éducation dont nous venons de décrire les principes techniques ; l'écart entre la *trophé* des enfants et la *máthesis* des philosophes nous en empêche. En effet, les méthodes pédagogiques ne sont plus les mêmes quand les mathématiques et la dialectique remplacent musique et gymnastique. Connaissances et savoir succèdent aux caractères ; les outils pédagogiques changent alors de

²⁰ Même utilisation du verbe, mais au positif cette fois, en Leg.(II)660a2-3 : *hína tèn mèn aspázontai, tèn dè miseîn orthôs ethízontai*.

²¹ Ce sens d'*ethízein* est aussi attesté chez Isocrate (Ant.184 : *...poneîn ethízousi kai sunéirein...*) ; il se double du sens intellectuel de *gumnázein* (Ant.184 ; Ant.187 ; ConSoph.14-5) dont Isocrate se sert pour décrire l'éducation rhétorique ou l'apprentissage de sciences exactes comme l'astronomie et la géométrie (Ant.266). H. Wilms (*Techné und Paideia bei Xenophon und Isokrates* ; cf. la note *infra* sur son interprétation), pourtant si attentif aux différences entre une pensée pratique et théorique, ne remarque pas que le verbe *ethízein* peut désigner des activités entièrement intellectuelles. Qui plus est, il se sert de la connotation empirique de l'habitude pour en ramener le sens intellectuel à une activité purement pratique ; pour lui, l'exercice de la raison chez Xénophon et Isocrate se résume à un ensemble de normes empiriques et de maximes héritées de la tradition.

nature, ils ne sont plus sensibles ni esthétiques, mais idéaux et intelligibles. Enfin, au lieu d'obéir, il faut savoir. La distinction entre les objectifs de l'éducation ne pourrait être plus tranchée. Toutefois, force est de constater que, pour Platon, la *paideía* est une technique qui opère nécessairement sur ces deux niveaux. Il peut se servir du même mot pour décrire l'une et l'autre de ces manières d'apprendre, parce que la *paideía* se résume à chaque fois par la formation de l'âme grâce à des "objets" appropriés.

Dans le cas de la formation des caractères, la *paideía* pouvait se définir par la direction des enfants (Leg.(II)659d1-3): « l'éducation est l'action d'attirer les enfants et de les diriger vers ce qui a été décrété correctement par le texte de la loi ». ²² Cette éducation comme direction ou orientation (*holké kai agogé*) rappelle le travail du pédagogue qui dirige les enfants; s'il les dirige, c'est surtout au sens où il doit habituer leur caractère à apprécier ou à détester ce qu'il convient d'aimer ou d'haïr. Or, l'éducation supérieure fonctionne elle aussi comme une direction ou une orientation. Au moyen d'une orientation mesurée selon les capacités du prisonnier de la caverne, l'apprentissage nécessite une habitude à la vue des objets situés à l'extérieur de la caverne. ²³ Cette adaptation fonctionne dans les deux sens. Pour sortir de la caverne, il faut un temps d'habitude (*sunetheías*: Rsp.(VII)516a5) pour mieux voir ²⁴ avant de pouvoir supporter la vue de l'être (*héos [...] dunatè génetai anaskhésthai theoméne*: Rsp.(VII)518c9-10). Même chose au retour: il faut adapter la vision de l'âme (*sunetheías*: Rsp.(VII)517a2) avant d'être suffisamment habitué (*prîn hikanôs sunéthes genésthai*: Rsp.(VII)517a6-7). L'éducation, dit alors Socrate, consiste en une orientation de l'âme, elle est « la manière (*tína trópon*) de [la] retourner (*metastraphésetai*) le plus facilement et le plus efficacement » (Rsp.(VII)517d4-5). Par conséquent, transposée au niveau de l'apprentissage scientifique, l'habitude esthétique à l'œuvre dans la première éducation devient, dans l'éducation supérieure, une technique qui vise à habituer les capacités intellectuelles à acquérir les objets de la connaissance scientifique (les *mathémata*).

À plusieurs reprises, Platon s'explique sur les effets bénéfiques de la répétition et de l'habitude dans l'éducation supérieure. En effet, l'orientation de la

²² Leg.(II)659d1-3: *paideía [...] esth' hē paidōn holké te kai agogē prōs tōn hupō tou nōmou lōgon orthōn eirēmōn.*

²³ Connaître, c'est voir, ignorer, être aveugle (Sophocle, OedR.370-1).

²⁴ Rsp.(VII)516a6: *rhāista kathorōi*; Rsp.(VII)516a9: *r h āion theāsaito*; Rsp.(VII)516b6: *dūnait' àn katideîn.*

pensée vers des objets scientifiques – nombres ou idées – exerce l'âme à l'appréhension des formes intelligibles. Cette conception du savoir comme un entraînement comparable à la gymnastique se trouve exprimée dans la *République*, au moment précis où Socrate s'apprête à compléter la première éducation par l'éducation supérieure des gardiens (Rsp.(VI)503e1-504a1) :

Il fallait trier les gardiens par les douleurs, les peurs et les plaisirs, ce que nous avons décrits alors, et ce que nous avons à ce moment laissé de côté nous le disons maintenant, parce qu'il faut que [les gardiens] s'exercent à de nombreuses connaissances (*en mathémasi pollois gumnázein*), pour examiner si leur naturel est capable de supporter (*enegkeîn*) les plus grandes connaissances (*tà mégista mathémata*) ou s'il prend peur, comme ceux qui prennent peur dans les autres épreuves.

Malgré la juxtaposition des deux niveaux d'éducation, Socrate fait remarquer que la *paideía* cherche à rendre supportables, dans un cas, les douleurs, les peurs et les plaisirs physiques qui pourraient faire oublier aux gardiens leurs opinions, et, dans l'autre, l'acquisition des connaissances nécessaires au gouvernement philosophe. Dans le cas de l'éducation supérieure, Platon porte une attention particulière à la transition entre les apprentissages ainsi qu'à la manière de diriger les exercices intellectuels. La transition permet à l'âme de s'habituer au monde des idées ; le dosage judicieux des exercices intellectuels permet à l'âme de constituer des connaissances fermes. Au contraire du corps qui peut subir un entraînement violent sans se dégrader, apprendre dans la douleur et sous la contrainte ne procure à l'âme aucune connaissance durable (*psukhêi dè biaion oudèn émmonon máthema*: Rsp.(VII)536e3-4).

Mais comment cet exercice de l'âme se déroule-t-il ? Mis à part des indications assez vagues sur le déroulement de l'entraînement mathématique prévu pour les gardiens, la *République* reste tout à fait muette quant au déroulement de leur entraînement dialectique.²⁵ On trouve cependant dans le *Parménide* une allusion à un entraînement de ce genre. Parménide explique à Socrate que « l'élan qui le pousse vers les discours est beau et divin » (Parm.135d2). Socrate est cependant confronté à un problème de taille, car il semble que (Parm.135a4-5) « la connaissance des formes est nécessairement inaccessible à la nature humaine » (*pollè anágke autà [...] têtī anthropínei phúsei ágnošta*: Parm.135a5). Parménide explique à Socrate qu'il n'est pas étonnant qu'il soit confronté à de tels problèmes. Son aspiration au savoir, sa philosophie (Parm.135c5), ne trouve d'exutoire que

²⁵ Ce qui, en tout état de cause, rend malaisée la description du savoir propre aux gardiens ; cf. la fin du chapitre sur l'*akráteia*; V)3,2.

dans ces questions qu'il entend poser par Socrate et Aristote (Parm.135c8-d1): « [...] Socrate, tu entreprends prématurément, avant même de t'être exercé (*prîn gumnasthênai*), de définir ce qui est beau et juste et bon et ainsi pour chacune des idées. » Or, l'enjeu est grand. En poursuivant ses examens avec la même méthode, Socrate risquerait de voir lui échapper la vérité (*se diapheúxetai he alétheia*: Parm.135d6). Parménide conseille donc à Socrate de s'appliquer à un exercice dialectique qui convient mieux à son âge (Parm.135d3-6): « entraîne-toi et fais avant tout des exercices au moyen de cette occupation que l'on croit inutile et que la foule nomme "bavardage", et cela tant que tu es encore jeune » (*hélkuson [...] sautòn kai gúmnasai*: Parm.135d3-4). À la demande de Socrate (*tís oûn ho trópos [...] tês gumnasías*: Parm.135d7), Parménide définit ensuite la nature de cet exercice, qui consiste à interroger autant l'être que le non-être d'idées qui conviennent mieux à un examen dialogué (Parm.135e8-136a2). Il lui dit (Parm.135e1-4): « ne te laisse pas examiner les choses visibles ni l'errance qui les caractérise, mais ces choses que l'on comprend le mieux au moyen du discours et dont on envisage qu'elles sont des formes. » Si l'on en croit Parménide, cette méthode convient mieux à l'âge de Socrate et constitue un passage obligé avant d'aborder des problèmes tels que celui dans la deuxième partie du dialogue (Parm.133a4-135c4).²⁶ La recherche dialectique de la vérité passe par des exercices dialectiques adéquats tant par la nature des objets manipulés (les idées "évidentes" et ces choses que l'on comprend surtout grâce à un discours) que par les opérations que l'on exécute (si chacune de ces choses est ou n'est pas, et les conséquences qui découlent de ces hypothèses).

Le *Ménon* fournit par ailleurs un exemple des exercices mathématiques qui peuvent mener à la constitution d'un savoir (*epistéme*). Socrate y expose la manière dont une opinion sur un problème de géométrie peut s'affermir jusqu'à devenir une certitude. Après avoir favorisé, grâce à ses questions, la découverte d'une vérité mathématique par le jeune esclave de Ménon, Socrate conclut que ces opinions droites (Men.85c7) pourraient, à force de répétition, devenir plus tard des connaissances exactes (Men.85c9-d1):

Ces opinions furent à l'instant mobilisées par lui comme dans un rêve; si, d'autre part, quelqu'un l'interrogeait sur ces mêmes choses de nombreuses fois et en autant de

²⁶ Nous laissons à d'autres l'analyse de la deuxième partie du dialogue qui propose un exemple de ces exercices dialectiques, mais il semble que la présence d'aporées telles que celles présentées dans le *Parménide* n'ait jamais dévalorisé aux yeux de Platon l'utilisation de la forme dialoguée.

méthodes différentes (*anerésetai pollákis kai pollakhêi*), tu sais qu'à la fin, il saurait ces choses avec précision (*akribôs epistésetai peri touton*) et aussi bien que quiconque.

On pourrait s'étonner que la connaissance scientifique ne soit causée par rien d'autre qu'une répétition d'opinions droites. Dans ce cas, il serait bien difficile de distinguer la connaissance scientifique de l'opinion. C'est précisément ce que semble indiquer le *Théétète*. Ce dialogue fait douter que Platon avait identifié de manière satisfaisante à ses yeux comment se constitue une connaissance scientifique. On peut en effet se demander s'il existe, chez Platon, une différence fondamentale, pour le sujet pensant, entre l'opinion droite et le savoir.²⁷ Certes, une différence manifeste distingue l'opinion de la science en tant qu'objets de la connaissance. Les idées qui soutiennent la science sont immuables par opposition aux opinions, qui portent sur des objets sensibles et sont susceptibles d'évoluer, de se transformer.²⁸ Il semble pourtant y avoir peu de différence entre l'état psychologique de celui qui sait et l'état de celui qui possède une opinion droite dont il est convaincu. En effet, la conviction de celui qui sait et de celui qui possède une opinion droite semble bien être la même dans les deux cas. En revanche, une différence, fondamentale pour le platonisme, se trouve entre la croyance (*pístis*) et la connaissance (*máthesis*), qui désignent ainsi deux manières d'être convaincu, par l'acquisition d'une connaissance ou par persuasion; dans le *Gorgias*, Socrate et Gorgias en conviennent (Gorg.454d1-3). Nonobstant, ils reconnaissent que « [...] et ceux qui ont appris et ceux qui ont été convaincus sont persuadés » (*hoi té memathékótes pepeisménoi eisìn kai hoi pepisteukótes*: Gorg.454e1-2). Platon semble être convaincu que l'entraînement mathématique et dialectique des gardiens pourrait suffire à donner aux bons naturels les aptitudes politiques et philosophiques requises, l'obéissance et la conviction suffisantes pour soutenir le gouvernement d'un philosophe-roi.

L'éducation platonicienne, malgré les distinctions théoriques et lexicales qui en définissent les parties, reste dans son ensemble une pratique cohérente. Ainsi Platon, lorsqu'il explique au sujet de la relation entre des éduqués et leurs éducateurs (*toùs tréphontas tòn trephoménon*: Tim.87b5-6) « qu'il faut vouloir, autant que faire se peut, fuir une mauvaise vie et choisir le contraire grâce à la manière dont on a été élevé (*dià trophês*), grâce aux autres occupations (*di'epitedeumáton*) et aux connaissances (*mathemáton te*) » (Tim.87b7-8), ne

²⁷ Voir à ce sujet III)4 (a) ainsi que V)3.2.

²⁸ cf. Tim.29b1-d3 et Tim.51e3-4.

renvoie pas à des pratiques morcelées et incompatibles entre elles, mais à une technique uniforme regroupant *trophé*, *epimeleía* et *mathémata*, qui tire son efficacité d'une habitude causée par l'adéquation nécessaire entre les caractéristiques propres des individus à éduquer et les modes d'intervention auxquels leurs éducateurs ont recours.

II)1.4 — *Les modèles techniques de la paideía*

Un tour d'horizon de quelques techniques par rapport auxquelles se distingue celle de l'éducation nous permettra d'en parachever la description.

a) Agriculture, culture et domestication

Platon revient fréquemment sur la comparaison entre la *paideía* et les métiers de cultivateur et d'éleveur de bétail. Ils possèdent de nombreux points de comparaison, mais la *trophé* est le plus important d'entre eux. Éducateur, cultivateur ou éleveur de bétail ont en commun de soigner un vivant en lui fournissant une nourriture appropriée. Cette apparente association technique devra cependant être rectifiée afin de souligner leurs différences.

D'une part, le parallèle avec la culture des plantes met en lumière l'importance du milieu dans l'éducation des enfants. En effet, cultiver des plantes, la technique *georgia* consiste – son nom le dit – à tirer de la terre la nourriture nécessaire aux humains (*tèn trophèn [...] tèn ek tês gês parékhein hemîn*: Euthyd.292a1-2; *he ek tês gês trophé*: Euthyph.14a6-7). Le bon cultivateur (*georgòn agathón*: Euthyph.2d3) qui soigne ses plantes s'apparente donc aux citoyens qui veillent à ce que les enfants de la cité deviennent les meilleurs (Euthyph.2d1-4). Dans l'un et l'autre cas, il s'agit de fournir la meilleure *trophé* aux citoyens. L'analogie qui identifie, dans l'*Euthyphron*, les plantes des cultivateurs aux enfants des citoyens attentionnés²⁹ servira à maintes reprises dans les œuvres de Platon. Ainsi la terre cultivée s'apparente-t-elle au milieu éthique et politique de l'éducation. Dans la *République*, Socrate envisage que le naturel philosophe se retrouve, comme une semence exotique plantée en terre étrangère (*hóspēr xenikòn spérma en gēi állei*: Rsp.(VI)497b3-4), dans une cité qui le

²⁹ Euthyph.2d1-2: *tôn néon [...] epimelethênai*; Euthyph.2d3-4: *tôn néon phutôn [...] epimelethênai*.

changerait et le dénaturerait (*diò stréphesthai te kai alloioûsthai autên*: Rsp.(VI)497b3). On dit alors, pour un enfant, *en kakêi trophêi génetai* (Rsp.(VI)495a5-6) comme on dit d'une semence *en gêi állei speirómenon* (Rsp.(VI)497b4): produit de la terre, la *trophé* dispensée par le cultivateur devient, dans l'éducation, le terreau même où l'on élève les enfants. Si l'analogie s'applique intuitivement aux soins que reçoivent les enfants ainsi qu'aux mœurs dans lesquelles ils sont éduqués (*eis allótrion êthos ekpíptein*: Rsp.(VI)497b6-7), elle s'étend aussi aux connaissances qu'on leur inculque (Rsp.(VI)492a1-5):

[...] le naturel philosophe, s'il reçoit l'apprentissage qui convient (*mathéseos prosekóuseis*), il est nécessaire qu'en croissant (*auxanoménen*) il accède à toute la vertu, si, par contre, on l'élève (*tréphetai*) semé et planté dans l'apprentissage qui ne convient pas (*mè en prosekóusei spareîsá te kai phuteutheîsa*), il accède alors à tout le contraire, à moins qu'un des dieux vienne par hasard à son secours.

La métaphore des semailles et de la croissance végétale offre une démonstration imagée de l'importance que prend le milieu politique dans la direction d'une *trophé* appropriée. La technique doit contrôler l'ensemble des éléments qui composent l'éducation afin de créer un milieu adéquat à l'apprentissage de la vertu. Dans les *Lois*, la culture des plantes permet à l'Athénien de faire d'une législation qui dirige de près l'éducation des enfants, et tout particulièrement celle des plus jeunes, une préoccupation de première importance (Leg.(VI)765e3-766a1):

[...] pour toute plante, la première pousse (*pantòs [...] phutoû he próte bláste*), quand elle s'élance correctement vers l'excellence qui est propre à sa nature (*pròs aretên tês hautoù phúseos*), prend une importance on ne peut plus capitale pour atteindre la maturité qui convient; pour toutes les plantes, les animaux apprivoisés et sauvages, ou les humains.

L'agriculture, qu'elle cultive la terre ou élève des animaux, doit suivre les lois naturelles de la croissance; l'éducation se soumettra aux mêmes règles. L'Athénien fait allusion plus loin à un débat qui porte sur les rapports proportionnels entre la croissance d'un humain avant et après cinq ans (Leg.(VII)788d4-8). Conscient de l'importance que revêtent ces premières années dans l'éducation d'un homme, l'Athénien passe alors en revue l'ensemble des moyens servant à favoriser la croissance de cette "première pousse" chez les humains (*he próte bláste*: Leg.(VII)788d4): mesures prénatales, éducation des moins de trois ans, etc.

Platon estime le rapport d'analogie entre l'éducation et la culture des plantes suffisamment valable pour parler, au sujet de la domestication des espèces végétales sauvages par l'agriculture, d'une éducation des plantes (Tim.77a6-b1):

Ces arbres, ces plantes et ces semences qui sont maintenant domestiquées, une fois cultivées par l'agriculture (*déndra kai phutà kai spérmeta paideuthénta hupò georgías*),

devinrent apprivoisées pour nous ; avant, il n'y avait donc que des espèces sauvages, qui sont plus anciennes que les espèces domestiquées.

Ce renversement de la comparaison qui fait du cultivateur l'éducateur de plantes autrefois sauvages s'autorise des ressemblances entre les diverses techniques qui prodiguent un soin aux vivants, végétaux ou animaux, mais il indique plus précisément que l'éducation effectue le passage d'un état sauvage à la domestication.³⁰

Cela constitue, d'autre part, un des principaux éléments d'une seconde comparaison agricole, entre l'éducation et l'élevage du bétail. La comparaison avec l'élevage du bétail est certes l'occasion de rappeler les préoccupations quant au milieu dans lequel l'éducation doit se faire. Chiens gardiens d'un troupeau de citoyens, les gardiens forment eux-mêmes un troupeau dont il faut diriger l'élevage. Il faut (Rsp.(III)401b8-c1) « que nos gardiens ne soient pas élevés dans les images de la médiocrité, comme dans un mauvais pâturage » (*hóspēr en kakēi botáneī* : Rsp.(III)401c1). Socrate désire toutefois que « le troupeau des gardiens (*hē agéle tōn phulákon*) soit le moins possible sujet à la discorde » (Rsp.(V)459e3). Une manière de dressage est alors nécessaire. La réunion heureuse, dans le même gardien, de deux caractères opposés, doux et belliqueux, est le résultat de la formation d'un caractère apprivoisé, formation qui s'apparente à la domestication d'un animal.³¹

Socrate reproche aux sophistes de ne pas connaître véritablement ce qui est bien, mauvais, beau, laid, juste ou injuste, mais d'agir comme s'ils avaient affaire à un grand animal au caractère difficile : ils apprennent par conjecture les sons qui apaisent ou excitent cet animal (*hoías [...] hēmeroútaí te kai agriáinei* : Rsp.(VI)493b4-5). L'éducation qu'il met sur pied remédie aux erreurs de cette pratique. Afin de protéger le troupeau des citoyens contre les attaques séditeuses de cet autre troupeau que forment les gardiens, un apprivoisement est nécessaire. Il est le résultat d'une bonne éducation (*tōi ónti kalôs pepaideuménoi* : Rsp.(III)416b6). Il faut, dit-il (Rsp.(III)416b9-c3) :

³⁰ Il semble qu'il s'agisse d'un lieu commun de la pensée pédagogique grecque, cf. Isocrate, Ant.213-4 (cité par H. Wilms, *Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, p. 247-8).

³¹ L'excès de l'élément *thumoeidés* mène à la sauvagerie (Rsp.(III)410d1 : *agriótētós te kai sklerótetos*). Voir les pages de M. Dixsaut sur l'apprivoisement (p. 74-8 ; p. 78 : « Car la fin, la norme, c'est l'homme apprivoisé, pacifique envers ce qui lui est ami, courageux envers ce qui lui est contraire. »).

...que les gardiens reçoivent une bonne éducation (*tês orthês tukheîn paideías*), quelle qu'elle soit, s'ils doivent plus que tout être disposés à manifester de la douceur (*pròs tò hémerei eînai*) entre eux et envers ceux dont ils ont la garde.

L'Athénien abordera ce thème en soulignant que l'éducation est un processus de domestication qui commence avec l'enfant, dont l'état est des plus sauvages (Leg.(VII)808d4-7):³²

L'enfant est la plus rétive de toutes les bêtes sauvages (*pánton theríon dusmetakheiristótaton*). En effet, la source de la réflexion n'étant pas encore formée, il est d'autant plus hostile, rusé et la plus orgueilleuse des bêtes sauvages.

Sa réussite dépend elle-même de la qualité de l'éducation. Platon reprend dans les *Lois* la formule de Rsp.(III)416b9-c3 déjà citée: l'homme adopte un caractère apprivoisé s'il reçoit une bonne éducation ([...] *paideías* [...] *orthês tukhón theiótaton hēmerótaton te*: Leg.(VI)766a2-3) et possède une bonne nature; il est par contre la plus sauvage de toutes les créatures terrestres (*agriótaton hopósa phúei gē*: Leg.(VI)766a4) si on l'élève de manière insuffisante ou médiocre (Leg.(VI)766a3-4). L'Athénien tisse entre elles les analogies de la domestication; les enfants ne peuvent pas plus vivre sans pédagogues que ne le peuvent les troupeaux sans berger ou les esclaves sans maîtres (Leg.(VII)808d2-4). L'éducation intervient donc dans le passage d'un comportement déréglé et apolitique à une participation bénéfique à la vie de la cité.

C'est précisément à propos de la définition du politique que l'analogie avec l'agriculture montre ses limites; les techniques et les objectifs de l'éducation et de la politique se refusent à une identification complète. Dans le *Politique*, la pratique de l'éducation reçoit une place secondaire dans la composition d'ensemble du tissu politique qui incombe principalement au dirigeant de la cité. Le politique est concerné par le tri des enfants ainsi que leur éducation, mais, une fois le tri effectué, il revient « à ceux qui sont capables d'éduquer » d'en faire l'éducation (Pol.308d4-6). Cette organisation des tâches se fait conformément au paradigme du tissage qui amende, dans la deuxième partie du dialogue, le paradigme de l'élevage selon lequel le politique soigne le troupeau des humains.³³ Ce premier paradigme, lieu commun s'il en est,³⁴ faisait comparer le politique à l'ensemble des techniques

³² Eschyle aussi compare l'enfant à un animal dont il est nécessaire de s'occuper; Choe.753-4: « l'être qui ne réfléchit pas, en effet, il faut l'élever comme un animal » (*tò mē phronoûn gàr hōspereî botòn trēpheîn anángkē*).

³³ Dans la première partie, en Pol.261d4-e7 et Pol.266d12-267a3.

³⁴ Dans le premier livre de la *République*, il figure dans le débat entre Socrate et Thrasymaque (Rsp.(I)343b1-c1).

destinées au soin des animaux. La critique de ce modèle découle d'une histoire de l'humanité présentant la manière dont les dieux vinrent au secours des humains. Tout d'abord, en l'âge d'or, les humains avaient un dieu pour berger (*theòs énemén autoùs* : Pol.271e5). Ensuite, l'absence du dieu et les bouleversements du monde les rendirent vulnérables. Enfin (Pol.274c4-d8), les dieux intervinrent derechef en offrant les techniques aux hommes « ainsi que l'enseignement et l'éducation nécessaires » (*met' anagkaías didakhês kai paideúseos* : Pol.274c4-5). L'Étranger en conclut que seuls les dieux qui interviennent dans cette histoire pourraient fournir l'exemple convenable de bergers s'occupant de la *trophé* des troupeaux d'humains (Pol.275b3-7). Selon lui, il s'agit d'une confusion entre les genres du divin et de l'humain ; le dieu se situe à un niveau supérieur à celui du politique dont on recherche la définition (*toúto [...] meízon è katà basiléa eínai* : Pol.275b9-c1 ; Pol.275b9-c2). En effet, les politiques appartiennent à la même espèce que ceux qu'ils dirigent : leurs natures sont les mêmes et ils reçoivent une éducation qui est fortement apparentée dans tous les cas (*paraplesiaíteron paideías meteilephénai kai trophês* : Pol.275c4-5 ; Pol.275c1-4). La critique des pasteurs divins n'aboutit donc pas au rejet de toute *trophé* dans l'éducation, mais – au moyen, justement, de leur participation à une *paideía* et à une *trophé* communes – elle identifie les limites d'une comparaison qui tend à diviser dirigeants et dirigés en deux classes de nature différente.³⁵

En vérité, loin d'être un refus de toute *trophé*, le *Politique* permet d'en raffiner la définition par deux ajustements. Premièrement, le nom de "technique trophique" (*threptikèn tékhnen* : Pol.276c8) ne convient pas au politique, car il en

³⁵ Comme on a pu l'écrire récemment, « ...la définition de l'art politique par le pastorat exige l'existence d'une différence de nature entre le pasteur et ceux qu'il est en train de paître [...]. Voilà ce sur quoi l'Étranger d'Élée attire l'attention. » (L. Brisson, « Interprétation du mythe du *Politique* », p. 363). G. Klosko y voit un repentir de Platon (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 190) : « *It is difficult not to associate the moral of the myth with the rejection of the ideal state of the Republic and its government by more-than-human philosophers.* » Son interprétation se fonde sur une lecture d'ensemble de la *République* qui préfère s'en tenir au mythe des alliages et diviser les trois classes de la cité que rappeler le mythe de l'autochtonie qui prétend, au contraire, faire naître les citoyens d'une seule et unique mère, leur donnant ainsi la même origine naturelle. Si on tentait de comprendre, ensemble, les deux mythes, celui de l'autochtonie et celui des alliages, la division naturelle, par espèces, entre les trois classes ne paraîtrait plus aussi tranchée. Les frontières de ces "castes" semblent d'ailleurs suffisamment poreuses pour permettre à leurs éléments de permuter. Le mythe du *Politique* serait par conséquent une précision quant à la véritable nature du philosophe-roi ; si Socrate affirme qu'il est divin, c'est autant que peut l'être un humain.

existe un plus précis, « le soin de toute communauté humaine » (*epiméleia* [...] *anthropínes sumpáses koinonías*: Pol.276b8). Deuxièmement, les soins (*tò therapeûsai*: Pol.288e10-289a1) que l'on prodigue au corps par l'acquisition de la nourriture doivent être exclus de la science du politique, car ils sont dirigés par l'agriculture, la chasse, la gymnastique, la médecine, ou la cuisine rassemblées sous l'appellation de "technique nourricière" (*autò súmpan hemôn einai trophón*: Pol.289a2; Pol.288e9-289a5). Ces deux découpages laissent toutefois subsister, au centre de la pratique de la politique, un soin comparable à la technique médicale (*hoi therapeúontes*: Pol.293b8; Pol.293b1-c3), une politique qui rend meilleur. Parmi « ceux qui prétendent être des politiques et qui convainquent les foules » (Pol.292d4-5), voici ce qu'est la vraie science politique (Pol.293d8-e2):

Ceux qui recourent à la science et à la justice et assurent la sauvegarde de la constitution en la faisant passer autant que possible du pire au meilleur (*ek kheironos beltíō poiōsi*), c'est bien cela qui, pour nous, selon les délimitations que nous faisons (*katà tous toioútous hórous*), doit être appelé la seule constitution correcte (*mónen orthèn politeían*).

Ici comme ailleurs,³⁶ Platon, par l'entremise du soin (*epiméleia* et *therapeía*) dont l'objectif est l'amélioration, fait du devenir meilleur le fondement d'une science de la politique.³⁷ Bien que, en tant que techniques, l'éducation (*paideía* et *trophé*) et la gymnastique doivent être nécessairement distinguées de la politique, il est possible de les faire participer d'un même objectif d'amélioration. Certes, le politicien n'est pas, en tant que tel, un éducateur, ou alors à un niveau qui dépasse celui d'une technique d'éducation, mais les définitions du politique, en soustrayant la *trophé* pédagogique des modes d'intervention propres aux autres "techniques trophiques", ont permis de circonscrire le domaine spécifique d'une éducation humaine.

La distinction entre une *trophé* propre à l'humain et les techniques d'agriculture est une délicate entreprise quand on aborde un auteur dont l'anthropologie s'apparente d'une part à la zoologie et d'autre part à la botanique. Si l'homme est bien une bête sauvage qu'il faut apprivoiser, il se rassemble pourtant en cités et forme des troupeaux que dirigent des pasteurs humains. Par ailleurs, image fameuse (Tim.90a4-7), la partie souveraine de l'homme, de par sa

³⁶ La recherche politique du meilleur est une préoccupation exprimée dans le *Gorgias* et dans le premier livre de la *République* (Gorg.517b5-c2; Rsp.(I)345b9-d1); elle permet à Socrate de faire le départ entre la position philosophique et celles attachées aux plaisirs ou au gain. Comme l'écrit A. Balansard, rendre meilleur ses concitoyens constitue l'*érgon* du politique (*Technè dans les dialogues de Platon*, p. 68; cf. Pol.292b1-293e6).

³⁷ C'est également le but qu'Aristote assigne au nomothète (Polit.1333a14-5): *toút' àn eíē tōi nomothétei pragmateúēon, hópos ándres agathoí gignontai*.

parenté avec le ciel et le divin, serait une plante non pas terrestre, mais céleste. Pour filer la métaphore, cette partie divine en chaque homme mériterait par conséquent un soin approprié (*therapeía*: Tim.90c6), précisément (Tim.90c6-7): « dispenser les nourritures et les mouvements familiers à chacun » (*tàs oikeías hekástoi trophàs kai kinéseis*). La même image servait, dans le *Phèdre* (Phaedr.248b5-c2), à décrire la plaine de la vérité dispensant la divine nourriture des pacages célestes. Socrate pense sans doute à cette image lorsqu'il laisse paître en paix ses philosophes "du troisième âge" que la force physique a quitté (*hótan [...] légei [...] he rhómē [...] tôte aphétous némesthai*: Rsp.(VI)498b8-c1). Ils se retirent enfin dans les îles des bienheureux (Rsp.(VII)540b6-7).

Ces rapports analogiques entre nutrition et activités de la connaissance ne doivent toutefois pas l'emporter sur les limites de telles images. Platon soumet par conséquent ces comparaisons à une composante essentielle à la constitution de chacune des techniques: l'adéquation.³⁸ Elle intervient d'une part au niveau théorique. On a vu comment la définition du politique comme pasteur d'humains ne convenait pas à décrire une politique humaine. Elle intervient d'autre part dans la constitution d'une technique de l'éducation efficace (Rsp.(VI)491d1-4).

En ce qui concerne toute semence ou tout rejeton, qu'ils poussent dans la terre ou viennent d'animaux (*eíte eggeíon eíte tòn zóion*), nous savons que s'ils ne reçoivent pas l'élevage qui convient à chacun (*trophês hês prosékei hekástoi*), à contre temps ou dans le mauvais lieu, s'ils devaient être des plus vigoureux (*erroménesteron*), ils manqueraient d'autant plus de toutes ces choses qu'il leur faut recevoir (*pleiónon endeí tòn prepónton*).

Si l'agriculture et l'éducation peuvent être comparées car toutes deux fournissent à un individu la *trophé* qu'il lui faut pour croître, le principe même de leur ressemblance: l'adéquation entre la nourriture et le vivant qui la reçoit, exige que l'on distingue la *trophé* humaine des techniques similaires qui produisent ou diffusent une nourriture dont l'espèce est différente.

³⁸ Définition de la *tékhnē* au V^e siècle selon H. Wilms (*Techne und Paideia bei Xenophon und Sokrates*, p. 34): « Das tékhne-Konzept ist schließlich gegen Ende des 5. Jahrhunderts so verbreitet, daß der Begriff tékhne ohne nähere Spezifizierung gebraucht wird, um ganz allgemein eine methodische Vorgehensweise, ein Vorgehen nach bestimmten, durch Erfahrung gewonnenen Normen, zu bezeichnen. » La notion moderne de norme peut en effet nous aider à comprendre ce qu'est la technique antique, mais encore faudrait-il démontrer comment les caractéristiques et les catégories propres à la technique antique peuvent s'accorder avec une pensée normative. Nous préférons pour notre part concentrer notre analyse sur la notion grecque d'adéquation qui se trouve au centre de la définition antique de la *tékhnē*.

b) Médecine et gymnastique

Après l'éducation, la médecine est de loin la technique la mieux représentée dans les dialogues. Elle entretient avec l'éducation un rapport à deux niveaux. D'une part, elle fournit l'exemple par excellence que les techniques peuvent être enseignées. D'autre part, elle joue un rôle déterminant dans les développements sur l'éducation.³⁹

³⁹ Pour H. Wilms (*Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, 1995) le statut particulier de la technique médicale – dont les fondements théoriques sont élaborés, entre autres, dans le traité *De l'Ancienne médecine* – fournit le point de départ pour comprendre ce que signifie l'éducation dans la *Cyropédie* de Xénophon et les écrits d'Isocrate. En effet, la technique médicale se distingue des autres techniques, car elle ne tombe pas exclusivement dans l'une ou l'autre catégorie de l'"artisanat" ou de la "science". Par ailleurs, il faut remarquer avec Wilms que cette conception de la *paideia* comme technique permet d'affiner les sens traditionnels de l'éducation aristocratique ou classique; cela est vrai autant de Xénophon, d'Isocrate ou de Platon (p. 19): « *Die griechische paideia orientiert sich in großem Maß und in vielen Hinsichten an der tékhne* », cela se constate autant dans les œuvres de Xénophon et d'Isocrate que dans celles de Platon. Au sujet de Platon, il écrit (p. 22): « *Platon bricht daher mit der traditionellen Auffassung über die tékhne und fordert eine neue tékhne, die auf einem absoluten Wissen beruht: Er entwickelt seine tékhne als eine exakte Wissenschaft vom Guten, der die Vorstellung zugrunde liegt, es gebe ein festes Tugewissen und alle Handlungen seien von Prinzipien als wahren, obersten Sätzen abzuleiten.* » Ce verdict nous semble un peu rapide. Il résulte d'un saut entre la dialectique et la pédagogie comme technique, deux connaissances qui ne peuvent être aussi simplement assimilées. Il est vrai, en dernière analyse, que Platon veut faire découler les principes guidant la pratique de la pédagogie d'une connaissance du Bien — c'est là ce qui appartient en propre à la pédagogie platonicienne, "sa *tékhne* de l'éducation" pour reprendre les mots de Wilms — mais cette technique est bien plus une adaptation mondaine d'une réflexion théorique que la réalisation instantanée et la communication immédiate d'un savoir transcendant. Pour Wilms, cette *tékhne* se limite entièrement chez Xénophon et Isocrate à l'exercice d'un savoir pratique. Voici ce qu'il dit du savoir médical (p. 63): « *das epistasthai eine dispositionelle Fähigkeit ist, aber kein absolutes, unfehlbares Wissen* ». S'appuyant sur cette approche empiriste du savoir médical, il présente le savoir dans la *Cyropédie* de Xénophon en ces termes (p. 110): « *Die Interpretation der Kyrupädie wird zeigen, daß Xenophon unter dem epistasthai ein für den Fachmann charakteristisches "praktisches Wissen" im Sinne von Können und Fähigkeit versteht.* » L'interprétation de Wilms consiste donc à se servir de Platon comme repoussoir: il réserve à ce dernier l'apanage d'une éducation positivement scientifique pour souligner le caractère pratique de l'éducation chez Xénophon et Isocrate. Wilms comprend pourtant que l'adéquation recherchée par la médecine entre un régime et la nature humaine débouche sur une technique obéissant à des normes (p. 34; p. 75). Il insiste sur le processus d'apprentissage fonctionnant "pas à pas" pour souligner la nature empirique de cette technique. Il semble toutefois que la notion même de norme soit en contradiction avec une pratique strictement empirique de la médecine et de l'éducation. L'auteur de *l'Ancienne médecine*, comme Xénophon et Isocrate par ailleurs, s'oppose principalement aux méthodes hypothétiques et déductives des physiciens (AncMed.(I)1-3; cf. J. Jouanna, *Hippocrate*, p. 398-403 et notice de *l'Ancienne*

médecine, p. 22-34; (p. 28-9): « Ce n'est pas l'une des moindres audaces de l'auteur que d'aller à l'encontre de toute cette recherche *peri phuseos* qui était en vogue dans la deuxième moitié du V^e siècle et qui, selon Platon, dans le *Phédon* 96a, avait passionné Socrate dans sa jeunesse. ». Son argument consiste précisément à dire que l'histoire des découvertes médicales permet de soutenir une pratique thérapeutique exacte et efficace (un art à part entière, autonome: AncMed.(II)1, AncMed.(III)1-6, AncMed.(VII)1-3, etc.; cf. Jouanna, *op. cit.* p. 28-32) différente des spéculations des philosophes et des physiciens; établir les normes régissant une bonne pratique correspond à la constitution historique de l'art médical en une science obéissant à un ou des principes réputés vrais (AncMed.(VI)3: *pánta dè tà aítia tou pónou es tò autò anágetai*; cf. Jouanna, *op. cit.* p. 50-4 et p. 125 note 5: « Il n'est pas impossible, comme le suggère finement Kühn (...), que les exigences rationnelles de la méthode des médecins théoriciens qu'il critique ait amené l'auteur de l'*Ancienne médecine*, malgré sa position plus empirique, à en tenir compte dans son système d'explication. »). Wilms n'aperçoit pas que la connaissance de la nature humaine revendiquée par la médecine est l'élément central d'une technique qui dépasse une pratique empirique. Certes, l'expérience a permis de constituer une pratique adéquate (Platon lui-même en convient, cf. Gorg.448c4-6), mais elle débouche invariablement sur une connaissance de la nature humaine (AncMed.(XX)3: *anagkaion einai igtrôï peri phúsios eidénai*). Décrire cette connaissance dans les termes d'une association d'éléments empiriques sur la nature humaine (p. 79: « *Richtlinie für die Therapie sind für den Arzt also seine empirisch gewonnenen Kenntnisse über die phúsios des Menschen* ») prend alors la forme d'une pétition de principe: puisque tout apprentissage suppose une expérience quelconque (pratique ou intellectuelle), Wilms en conclut que l'éducation mène à un savoir entièrement empirique. Selon ce raisonnement, la connaissance du Bien chez Platon serait elle-même empirique! L'idée principale de Wilms consiste en effet à résumer la connaissance mise en œuvre dans la médecine et l'éducation par la formule "*Sich-auf-die-tékhne-Verstehen*" qui renverrait à un ensemble de savoirs empiriques (p. 55-7). Pourtant, selon Wilms lui-même, cette *tékhne* devrait supposer l'application de normes dont il ne démontre à aucun moment qu'elles ne sont pas des principes rationnels. Pour lui, il y a, d'une part, la science, théorique et intellectuelle, fondée sur des principes rationnels (p. 145; p. 182), et, d'autre part, la technique, empirique et expérimentale, étendue à toute forme de connaissance dont l'origine ou l'objectif serait de nature pratique; il n'envisage à aucun moment que les normes pratiques de cette technique constituent une connaissance de principes rationnels ou de règles comparables à ceux de la science (il lui suffit que ces normes proviennent de l'expérience pour qu'elles soient qualifiées d'empiriques, p. 183-5); une phrase comme *eidénai ánthropos tí esti kai di' hoías aítias gínetai kai tálla akribéōs* (AncMed.(XX)2) va à l'encontre de cette interprétation. Selon Wilms, là où Xénophon décrit l'éducation par les termes de la *máthesis* (*máthein, epístasthai, eidénai*, cf. p. 121, p. 122, p. 145), ou l'exercice du jugement (*gnóme* et *logismós*, cf. p. 178-82) il ne s'agirait pas d'un apprentissage intellectuel, mais de la constitution d'une disposition (p. 150-2: *diáthesis* ou *héxis*). Cette interprétation se heurte à deux éléments de l'éducation dans les écrits de Xénophon: outre son attitude exemplaire, Socrate est un professeur de vertu qui l'enseigne en discutant sur de nombreux sujets (p. 118-22), certaines matières comme l'économie ou la tactique (p. 123-5) peuvent être enseignées et apprises. Quant à Isocrate, on peut se demander si sa notion de *philosophía* se limite à une simple technique (p. 212-5), fût-elle du "bien vivre". Certes, pour lui, la philosophie doit avoir une utilité dans la pratique ou pour discourir (Ant.266), mais peut-on affirmer pour autant qu'il défend la définition purement technique et utilitariste de la *philosophía*

Dans les *Lois*, l'exemple de la médecine, qui sert de paradigme à l'enseignement de la technique, s'accompagne d'une critique de la pratique médicale.⁴⁰ Ceux que l'on appelle médecins se scindent en deux groupes (*dúo géne tôn kalouménon iatrôn* : Leg.(IV)720b6). Il y a, d'un côté, (Leg.(IV)720b2-4) les médecins qui « acquièrent la technique [médicale] sous la direction de leurs maîtres et sous leur supervision, en suivant l'expérience, et non pas la nature » (*kat' empeirian, katà phúsin dè mè* : Leg.(IV)720b3-4) – l'Athénien les qualifie d'esclaves ; “apprendre la technique en suivant la nature”, c'est, de l'autre côté, ce que font « des médecins libres qui l'ont eux-mêmes apprise de cette façon (*memathékasin hoúto*) et qui l'enseignent ainsi à leurs propres enfants » (Leg.(IV)720b4-5). L'argument de l'Athénien paraît avoir tout de la tautologie : ceux qui possèdent la technique médicale sont ceux qui l'ont apprise. Il conçoit pourtant que les médecins serviles possèdent une technique médicale (*tèn tékhnen ktôntai* : Leg.(IV)720b3-4) que, bien entendu, les médecins libres possèdent aussi, mais plus complètement, ce qui permet à ces derniers d'avoir une pratique libre de leur art. L'Athénien concentre donc son attention sur les modes d'acquisition de la technique qui départagent le médecin libre de son homologue servile : “sur le tas”

et de la *phrónesis* que Wilms applique à ses discours (p. 216-37)? Si le nécessaire entraînement de l'âme dont parle Isocrate (cf. en ConSoph.14-7 et Ant.183-4 le vocabulaire qui décrit l'éducation à l'art des discours et Wilms, p. 217, p. 243-4, p. 249-53) n'est pas un apprentissage intellectuel, quelle place reste-t-il à la réflexion au sein de la *paideía*? L'interprétation de Wilms a pour effet de limiter la rôle de la connaissance chez Xénophon et Isocrate à celui de spéculations vides de sens et dépourvues d'intérêt. Cette interprétation privant la maîtrise technique d'une compréhension raisonnée des causes et des effets de l'action nous semble insuffisante pour parler de l'éducation ou de la médecine comme d'une technique à part entière. Il fallait en effet pouvoir distinguer entre, d'une part, un système de pensée de type platonicien dont l'objectif consiste à déduire d'un raisonnement scientifique holiste une action pédagogique et, d'autre part, la réflexion de Xénophon et d'Isocrate sur la pédagogie, qui ne se consacrent pas à une compréhension scientifique de tous les phénomènes, mais qui tirent de connaissances précises des normes d'action servant à l'éducation à la vertu. La divergence se situe sur le rôle et la portée que l'on assigne à la connaissance, non pas sur le statut de la connaissance scientifique ou non. Dans le cas de Platon, la compréhension scientifique doit pouvoir donner une explication de tous les phénomènes ; dans le cas de Xénophon et Isocrate, la pertinence de l'explication scientifique se mesure par son influence dans l'action à accomplir, voilà pourquoi ils critiquent tous deux une certaine connaissance scientifique et théorique réputée contradictoire et inutile, et non pas la connaissance en elle-même.

⁴⁰ Il est manifeste que, pour Platon, la définition d'une bonne *paideía* est déterminée en grande partie par la manière dont il perçoit la médecine. Chez Xénophon et Isocrate, le rapport est moins direct, même s'il est néanmoins possible de remarquer des parallèles entre leurs écrits et les traités de médecine de l'époque classique.

ou “en suivant la nature”. Apprendre sur le tas, cela est clair. “En suivant la nature” (*katà phúsin [...] memathékasin*) demande en revanche des explications. On pourrait le traduire par « apprendre par un don naturel »⁴¹ en décrivant les qualités innées de celui qui a appris; que les pères enseignent aux fils expliquerait le nécessaire lien de filiation entre les possesseurs d’une même technique. L’opposition avec l’apprentissage sur le tas fonctionnerait donc à deux niveaux : à une méthode expérimentale et servile, répond un naturel, interpolons : talentueux et inné.

Cette lecture nous paraît cependant inexacte. Dans le discours de l’Athénien, l’opposition entre une pratique servile ou libre concerne essentiellement la technique elle-même et son mode d’enseignement. Là où le médecin servile tire son savoir technique de l’expérience et de l’obéissance, le médecin libre apprend et enseigne « selon la nature », comprenons : en se conformant aux caractéristiques naturelles de la maladie, de ses patients et des remèdes qu’il utilise. Il y aurait, d’une part, une acquisition servile à partir de l’expérience, prisonnière des limites d’une technique empirique et dirigée “de l’extérieur” par un maître, et, d’autre part, une compréhension adéquate et une pratique libre découlant de l’apprentissage d’une technique qui se conforme aux lois de la nature.⁴² Cette interprétation est conforme à la répétition de *katà phúsin* en Leg.(IV)720d1-6...

Quant à lui le médecin libre, la plupart du temps, soigne et ausculte les maladies des gens libres, et examinant ces maladies à partir des principes et suivant la nature (*exetázon ap’arkhês kai katà phúsin*), en collaboration avec le patient et ses amis, en même temps qu’il apprend lui-même quelque chose de ses malades, en même temps, autant que faire se peut, il instruit son propre malade

... et en Leg.(IV)720e11 : organiser la cité *katà phúsin* demande de commencer la législation par des lois sur les mariages en vue d’en régler la procréation. Qu’on ne

⁴¹ Comme le font L. Brisson : « ce n’est pas un don de la nature, comme c’est le cas des médecins de condition libre »; L. Robin : « non comme il est naturel de le faire et d’une façon semblable à celle dont, seuls, les hommes libres ont eux-mêmes appris leur art »; B. Jowett : « *not according to the natural way of learning, as the manner of freemen* ». H. Wilms montre (*Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, p. 55-7), avec le traité médical *De l’art* à l’appui, que l’art de la médecine provient avant tout d’une disposition naturelle du médecin que d’une connaissance technique; la nature donne au médecin une *dúnamis* (DeArt.(IX)4). Il ne semble pourtant pas qu’il soit question d’une distinction entre la technique et la nature dans le passage des *Lois* sur la pratique servile de la médecine, car ce passage distingue entre deux manières de pratiquer une seule et même technique.

⁴² T. Saunders semble avoir compris l’opposition de cette manière; il traduit librement [*memathékasin*] *katà phúsin* (Leg.(IV)720b4-5) par « *systematic knowledge* ».

se méprenne toutefois pas sur la portée de notre interprétation. Il ne s'agit pas de donner à l'enseignement des capacités surnaturelles ; Platon respecte tout au long de son œuvre un principe qu'il prête à Protagoras (Prot.327b8-c1) : « quand un fils naît doué de bonnes dispositions pour la flûte, ce dernier grandit dans la renommée, quand il en est privé, il est sans gloire. » Mais, toujours conformément aux dires de Protagoras, ne cédon pas non plus aux facilités d'une lecture eugéniste (Prot.327c1-3) : « il arrive souvent qu'un fils médiocre naisse d'un bon flûtiste, souvent aussi un bon d'un mauvais. » L'enseignement familial de la médecine permet l'exercice d'une technique en accord avec la nature, car, sans doute, il en favorise la diffusion et aussi parce que, historiquement, cet enseignement se faisait au sein d'une caste, mais ce serait dépasser la pensée de Platon que d'en chercher la réussite dans un quelconque lien de consanguinité. L'exemple médical de l'Athénien précise la manière dont il veut intervenir (Leg.(IV)719e7 sq.) en imaginant la constitution d'une colonie ; il suivra lui-même l'ordre de la nature dans le but avoué d'instruire librement, autant que possible, les citoyens du bien-fondé de sa législation (il donne sur-le-champ un exemple de cette manière de légiférer : Leg.(IV)720b1-722a6). Autant pour le médecin que pour le législateur, il convient de pouvoir rendre compte de ses actes.

Ce passage des *Lois* semble par conséquent pouvoir figurer parmi ceux qui font de la médecine un modèle qui permet de définir la technique. En effet, quand il est question de connaissance spécialisée et technique, Platon pense souvent à la médecine. Dans le *Gorgias*, Socrate fait de la rhétorique une technique de la flatterie, analogue psychologique de la cuisine (Gorg.465d7-e1). Il ira même jusqu'à mettre en doute que le nom de technique puisse s'appliquer à de tels savoir-faire. En exprimant cette critique, il donne une définition négative de ce qu'il serait prêt à appeler "art" ou "technique" (Gorg.465a2-6) :

J'affirme que ce n'est pas une technique, mais un savoir empirique (*empeirian*), parce qu'elle ne possède aucune explication rationnelle sur l'utilisation des aliments qu'elle dispense – quelle est la nature de ces choses –⁴³ si bien qu'elle ne peut dire ce qui cause le

⁴³ Gorg.465a3-4 : *ouk ékhei lógon oudéna hôi prospérei hà prospérei hopôî' átta tèn phúsin estín*. On dénombre autant de manière de construire cette phrase que de traductions du *Gorgias*. Tous les traducteurs comprennent la même chose cependant : la cuisine ne peut justifier sa pratique en recourant à une explication sur la nature des aliments qu'elle utilise. Nous suivons, pour la construction de *ékhei lógon oudéna hôi prospérei hà prospérei*, la lecture d'A. Croiset : « On a entendu *hôî*=*ex hoû*, "une raison en vertu de laquelle elle offre" ». Quant à *hopôî' átta tèn phúsin estín*, il explique le genre de raisonnement que la technique devrait pouvoir fournir.

recours à chacun de ces aliments (*tèn aitían hekástou mē ékhein eipeîn*). Pour ma part, je n'appelle pas technique ce qui est une pratique non raisonnée (*álogon prágma*).

La position de Platon semble s'être assouplie avec les années. Dans le *Gorgias*, il rejetait le nom de technique à une connaissance empirique, alors que l'Athénien des *Lois* conserve aux médecins esclaves l'acquisition "sur le tas" d'une certaine forme de technique. Malgré cela, le sentiment de Platon sur l'opposition entre les pratiques *kat' empeirian* et *katà phúsin* persiste. La servilité d'une pratique empirique se traduit, pour la rhétorique, en un esclavage de l'orateur par son auditoire. Il lui faut plaire. La démagogie de Calliclès compte parmi les symptômes les plus certains de cet asservissement. Par opposition à cette pratique empirique et expérimentale (*tribêi kai empeiríai*: Gorg.501a7) qui veut plaire à n'importe quel prix, la médecine suit les règles qui définissent une technique à part entière (Gorg.501a1-3): « elle examine la nature de ce qu'elle soigne et la cause des gestes qu'elle accomplit (*tèn aitían hōn práttei*), aussi elle peut fournir une explication rationnelle (*lógon ékhei [...] doúnaí*) pour chacune d'entre elles. » Ici encore, la véritable technique, bien qu'elle n'exclue pas un apport positif de l'expérience (Rsp.(III)408d10-e1),⁴⁴ se distingue d'une pratique non raisonnée (*alógos*: Gorg.501a6). Cette connaissance propre à chaque technique dans son domaine respectif constitue l'élément rationnel diffusé par l'enseignement (*ek paidon arxámenoi pròs tōi manthánein tèn tékhnen*: Rsp.(III)408d10-11).

Les descriptions que Platon fait de la médecine lui permet par ailleurs de préciser quelle devrait être la méthode efficace de diriger une intervention profitable en éducation. L'intérêt pour un médecin de posséder des connaissances précises sur la nature du malade et les causes des actes qu'il commet réside en l'adéquation recherchée par toute technique (Gorg.503e4-504a1).

Considère, si tu le veux bien, les peintres, les architectes, les constructeurs de navires, et tous les autres artisans, n'importe lequel d'entre eux : c'est à sa place que chaque artisan dispose chaque chose, et il contraint une chose à convenir à une autre et à s'y ajuster (*prosanagkázēi tò héteron tōi hetéroí prépon te eínai kai harmóttein*), jusqu'à ce que le tout se tienne ensemble, produit ordonné et bien assemblé (*tetagménon te kai kekosmeménon prágma*).

Dans la pratique d'une médecine efficace, le soin qui convient est celui dont le choix s'impose. L'essentiel de l'art médical se trouve dans l'accord entre un geste technique (qu'il entre dans une des trois sortes de médecine) et la nature du malade

⁴⁴ Remarquons que, dans ce passage, pour un médecin, connaître la maladie "par nature" – il s'agit bien de *phúsei* et non de *káta phúsin* – c'est en faire l'expérience en étant lui-même malade (*mē pánu hugieinoí phúsei*: Rsp.(III)408e1).

et de sa maladie.⁴⁵ L'intervention de la médecine est commandée par une mesure qui permet de rétablir une cohésion disparue dans la maladie (Phil.25e7-8). Or, la santé, qui s'exprime selon le *Philèbe* par un juste mélange d'illimité et de limité, est toujours, par l'effet même de cette réunion discrète d'illimité et de limité, la santé d'un individu doué de caractéristiques qui lui sont propres. La médecine est ainsi le fruit d'une compréhension globale des lois naturelles et des éléments particuliers qui s'y soumettent selon des manières spécifiques. Cette méthode demande par conséquent que ce que l'on reconnaît comme bon ou mauvais change dans chacune des situations.

Platon envisageait qu'une part de relativisme entre dans la pratique adéquate des techniques; la médecine en offre un excellent exemple. Dans le *Gorgias*, Socrate mentionne le rôle de l'adéquation dans le savoir technique (*prépon te eînai kai harmóttein*). Dans le *Protagoras*, c'est naturellement par l'entremise de Protagoras que Platon en développe l'idée (Prot.334b6-c2):

C'est ainsi que ce qui est bon est varié et divers, si bien que, dans le cas présent, une chose est tantôt bonne pour l'homme appliquée à l'extérieur du corps, alors que la même chose appliquée à l'intérieur est tantôt très nuisible.

Protagoras explique en effet que l'application de l'huile, entre autres, doit être limitée à des cas précis. Elle cause la ruine des plantes; elle est contre-indiquée sur tous les animaux. Pourtant, l'homme la supporte très bien (Prot.334b3-5). Ou plus exactement: le bien que l'huile cause à sa peau se change en un mal dans l'alimentation des malades. En effet (Prot.334c2-4), « les médecins interdisent tous à leurs malades de se servir de l'huile si ce n'est en très petite quantité dans ce qu'ils doivent manger. » Si la médecine peut se concevoir comme l'ajout ou la soustraction d'éléments qui redonnent la santé au corps,⁴⁶ la science des médecins porte sur l'adéquation bénéfique entre ces opérations et la nature du corps à soigner. En effet, le médecin par excellence (*ho iatrikótatos*: Symp.186d1) connaît ce que le corps désire et fait en sorte qu'il désire ce qui est bon pour lui (Symp.186c5-d5). À chaque cas, homme ou animal, il convient donc de redéfinir ce qui, des nourritures, boissons et remèdes, est utile ou nuisible (Prot.334a3-b4).

⁴⁵ L'auteur de l'*Ancienne médecine* y recourt pour expliquer l'origine de la médecine (AncMed.(III)4): « à cause de ce besoin, ceux-ci me semblent avoir recherché une nourriture qui s'adaptait à leur nature (*trophèn harmózousan tēi phúsei*) ». Notez le parallèle avec *harmóttein* cité en Gorg.503e8.

⁴⁶ Rsp.(VIII)567c5-7; Alc.(I)126a5-9.

L'éducation, qui s'appuie aussi sur une connaissance étendue de la nature humaine, prend part aux mêmes soucis thérapeutiques d'adéquation. *Therapeía* ou *epiméleia*, il n'est pas rare de voir l'éducation définie comme un soin ; l'ajout de ces deux termes au sens nutritif de *trophé* compose l'ensemble de la *trophé* destinée aux enfants. Prodiguer des soins à l'âme ou au corps sont deux professions à part entière qui ont en commun le même modèle d'intervention. Seul un "médecin de l'âme" (*tis túkhei perì tèn psukhèn [...] iatrikòs ón*: Prot.313e2) pourrait savoir si les connaissances que les Sophistes pourvoient (*hoi tà mathémata periágontes*) sont bonnes ou mauvaises pour l'âme (*khrestòn è ponerón*; Prot.313d5-e2). Dans le *Lachès*, Socrate recherche un expert du courage, car c'est de cet homme qu'il faudra suivre les conseils (Lach.185e4-6) : « Si l'un de nous est peut-être un expert dans le soin de l'âme et s'il est à même de bien la soigner, ce pour quoi il aurait eu de bons maîtres : voilà ce qu'il faut examiner. » La recherche *ad hominem* de Socrate s'appuie sur un postulat de départ : l'expert dans le soin de l'âme possède les connaissances qu'il faudrait inculquer aux enfants. En effet, mener un examen sur les connaissances qu'il faut enseigner (*perì mathématos skopeîn*: Lach.185e1) conduit sans transition à la recherche d'un expert dans le soin de l'âme (*tekhnikòs perì psukhês therapeían kai hoíos te kalòs toúto therapeúσαι*: Lach.185e4-5). Ainsi, dans le meilleur des cas, pour éduquer en vue du courage, il faut savoir soigner l'âme.

On a voulu trouver l'exemple par excellence de ce médecin de l'âme dans le Socrate des dialogues de jeunesse.⁴⁷ L'utilisation que Socrate fait de la purgation des faux savoirs au moyen de la réfutation se laisse en effet comparer à une technique médicale. Dans le *Charmide*, Socrate compare et sépare méthodiquement l'incantation destinée à l'âme et le remède pour le corps, selon le principe que le soin de l'âme de Charmide par les incantations (Charm.157a3-5) doit obligatoirement précéder la prescription d'un remède approprié (Charm.157b2-4). On peut cependant douter que Platon voulût établir un parallèle strict entre la réfutation et l'administration d'un remède ; conformément au texte du *Sophiste*, il s'agit plus d'une préparation que d'une véritable guérison. Il y a bien, au cours de la réfutation, une amélioration qui pourrait être assimilée aux résultats bénéfiques de

⁴⁷ *Paideia* II, p. 33 : « [...] *he was mainly a doctor of the soul.* » La méthode n'est pourtant pas entièrement celle d'un médecin. Dans le *Charmide*, Socrate s'arrête avant même de tenter la guérison de Charmide : ses incantations devaient être prononcées avant l'administration de la drogue (Charm.157b2-4 et Charm.157c1-6). Avec Charmide, comme avec les autres, il s'agit toujours d'un examen (*ei tèn psukhèn [...] tugkhánei eú pephukós*: Charm.154e1).

la direction psychologique et philosophique effectuée par une bonne éducation. Le Socrate des dialogues de jeunesse ne revendique pourtant aucune des connaissances techniques ou théoriques *katà phúsin* qui fondent en droit la pratique de la médecine et celle d'une éducation dirigée par un véritable savoir. Ce n'est que dans les œuvres de maturité et de vieillesse que Platon exploitera le parallèle entre l'éducation de l'âme et l'utilisation de *phármaka*.⁴⁸ Dans les *Lois*, le recours au vin réglé par les prescriptions de la pédagogie servira de remède bénéfique contre la peur (Leg.(I)647e1).⁴⁹ D'une manière analogue, les mensonges véhiculés dans les mythes jouent le rôle de *phármaka* avantageux contre la folie ou l'ignorance (Rsp.(II)382c7-10). Sous réserve d'une manipulation par les experts de l'éducation – il faut en réserver la prescription aux médecins (Rsp.(III)389b2-5) – le mensonge mythologique s'avère « bénéfique comme une espèce de remède » (*khresimon hos en pharmákou eidei*: Rsp.(III)389b4). Manifestement, l'éducation par les mensonges requiert une compétence comparable à celle d'un médecin; l'éducateur connaît donc suffisamment la nature de ceux qu'il éduque pour savoir comment diriger la diffusion de mythes mensongers.

La présence chez Platon d'une théorie médicale holiste renforce ce parallélisme entre l'éducation et la médecine (Charm.156a9-157a3; Phaedr.270c1-2; Rsp.(III)408e1-5; Leg.(X)903c5-d1). À la connaissance *katà phúsin* du médecin correspond celle, au moins aussi large, sinon plus, que possède l'éducateur. En

⁴⁸ Sur la différence entre l'incantation (*epoidé*) et le remède (*phármakon*), cf. la note précédente sur le *Charmide* ainsi que L. Brisson, *Les mots et les mythes*, p. 100.

⁴⁹ Pour assouplir l'âme des hommes du troisième chœur (Leg.(I)666b2-c2). Selon E. Belfiore, cette utilisation du vin dans les *Lois* contredirait en partie la psychologie de la *République* (« *Wine and Catharsis of the Emotions in Plato's Laws* », p. 421-37), car, dans la *République* (p. 424): « [Plato] believes that our yielding to anti-rational emotion is harmful in itself, helping to create in our souls a permanent tendency to be controlled by this kind of emotion. » Mais c'est négliger outre mesure le rôle de la peur dans les tests de sélection de la *République* ainsi que le recours aux mythes dans l'éducation des gardiens. Socrate reconnaît en effet autant le côté criticable que le côté plaisant de la poésie: Rsp.(X)607b1-608b10; il est à la recherche d'une poésie à la fois agréable et utile (*ou mónon hedeia allà kai ophelime*: Rsp.(X)607d8; Rsp.(X)607e1-2). Dans les *Lois*, le vin est explicitement présenté comme un remède (Leg.(II)666b6), et, comme pour tout autre *phármakon*, on doit en faire un usage mesuré (*id.*): « *wine, like a medicine, is only beneficial if administered in carefully controlled situations.* » Le principal enjeu de cette question ne concerne donc pas uniquement la valeur pédagogique du vin. Il s'agit plutôt de savoir si Platon conçoit, dès la *République*, la direction des désirs irrationnels comme une manière d'éduquer les citoyens. E. des Places résume sa pensée (« L'éducation des tendances chez Platon et Aristote », p. 416): « Il s'agit toujours de "la maîtrise du plaisir par l'expérience même du plaisir". » Cf. *infra* IV)1.1.

effet, aussi bien la médecine que l'éducation doivent intervenir sur l'ensemble des éléments qui composent un individu et son régime de vie (sa *trophé* au sens le plus large du terme). Si l'on est attentif comme il semble que Platon l'ait été aux rapports étroits entre un individu et son milieu, organiser l'éducation demande de considérer les environnements géographique et politique de l'humain. Tel le soin thérapeutique pour l'individu, le soin pédagogique passera par une compréhension globale des rapports qu'entretiennent l'âme et le corps. Appliqué à l'éducation, l'holisme conduit donc la formation des goûts et des caractères par une double intervention pédagogique sur "l'extérieur" (organisation des milieux et des sensations : géographie, arts productifs et imitatifs, politique) et sur "l'intérieur" (favoriser la domination de la partie rationnelle sur l'âme et de l'âme sur le corps par le juste dosage de la musique et de la gymnastique).

Médecins et éducateurs compétents dirigent conjointement leurs efforts sur un tout qu'ils organisent et qu'ils soignent adéquatement. En effet, la médecine vise elle-même un devenir meilleur (Alc.(I)126b6) qui doit, selon la théorie holiste, inclure la santé de l'âme. En insistant sur la portée psychologique de la médecine et sur la supériorité d'une médecine de l'âme sur une médecine du corps (Hip.(II)372e6-373a2), on pourrait si bien identifier éducation et médecine que les frontières qui séparent ces deux techniques deviendraient difficilement repérables. Le rôle paradigmatique de la médecine cesse cependant d'être valide quand on tente de préciser à qui s'adressent médecine et éducation. La médecine intervient auprès d'un homme malade. Aussi, à trop insister sur le parallèle entre la médecine et l'éducation chez Platon, on pourrait en conclure que, pour Platon, l'éducation est nécessaire car l'homme a une nature intrinsèquement dérégulée. Dans le cadre d'une théorie holiste, calquer l'éducation sur la médecine identifie le platonisme à une philosophie manichéenne selon laquelle la vie de l'homme sur la terre serait ni plus ni moins qu'une maladie. Il est vrai que, chez Platon, l'incarnation de l'âme dans un corps se traduit en une douloureuse chute (*Phèdre*) au cours de laquelle la structure de l'âme est mise à mal par le corps qui l'emporte (*Timée*). Si la médecine intervient une fois que le mal est fait, l'éducation agit afin qu'il ne soit pas fait.⁵⁰

⁵⁰ On invoque souvent le passage de Rsp.(III)406c6-407a3 pour souligner le peu de respect dont Platon ferait preuve pour la vie de l'individu : si un artisan ne peut plus travailler, car la médecine est impuissante à le guérir tout à fait, et qu'il ne peut plus assumer sa fonction dans la cité, il n'a plus qu'à mourir. On remarque rarement que Socrate, bien plus qu'il ne légifère sur le rôle des artisans dans la cité, présente dans ce passage l'artisan comme exemple d'une utilisation adéquate de la médecine (*dokēi prēpein houtō iatrikēi khrēsthai* : Rsp.(III)406e4-5). La médecine

Pour Platon, recourir sans cesse à la médecine ou à la législation fournit la preuve la plus certaine (*mé ti meizon [...] tekmerion*) d'une mauvaise éducation (Rsp.(III)405a6-b1). En raison des qualités intrinsèques que l'âme conserve malgré l'incarnation, l'éducation jouit d'un statut d'antériorité sur la médecine.⁵¹

Les limites d'une définition paradigmatique de l'éducation par la médecine apparaissent clairement. Il ne s'agit pas de guérir la nature d'un individu en entreprenant son éducation, comme si, par exemple, on donnait la vue à un aveugle (Rsp.(VII)518c1-2), mais de diriger cette âme vers les éléments qui la rendront vertueuse. Comme c'était le cas pour la *trophé* dans le *Politique*, parler d'un soin (*therapeia* et *epiméleia*) dispensé par l'éducation demande une adaptation aux techniques de l'éducation. Le principe d'intervention de la *paideia* se fonde sur une étroite adéquation entre la nature des citoyens et les méthodes pédagogiques employées. La *République* et les *Lois* combattent un même mal naturel, qu'il s'appelle dissolution, dissension ou discorde.⁵² Socrate en dit (Rsp.(VIII)546a3-5) :

Voici ce qu'est la dissolution (*lúsis*). Non seulement chez les plantes qui poussent dans la terre, mais aussi chez les animaux qui vivent sur la terre, il arrive que les corps et les âmes soient féconds ou inféconds.

Or, que l'infécondité soit un fait de la nature et que la chute d'un régime idéal à la pire des tyrannies se fasse tout naturellement n'empêche pas de concevoir une intervention bénéfique de l'homme sur le cycle naturel. Le maintien d'une éducation bénéfique (*paideusis kai trophé khrestè soizoméne*: Rsp.(IV)424a5-6) pourra donc favoriser la naissance de bonnes natures, qui croîtront avec les

est correctrice et doit rétablir la santé antérieure, sinon elle n'est qu'une pédagogie des maladies (*têi paidagogikêi tôn nosematôn*: Rsp.(III)406a5-6); personne dont la survie dépend de sa santé ne saurait s'en satisfaire. Il faut ainsi comprendre que la santé de toute la cité, autant somatique que psychologique – le passage mène à un développement sur le rôle des tribunaux – est nécessaire au bon équilibre politique. Les artisans fournissent le modèle pratique de cette règle d'hygiène que Socrate applique autant aux riches qu'aux responsables politiques (*pròs oikonomías kai pròs strateías kai pròs hedraíous en pólei arkhàs*: Rsp.(III)407a4-b7).

⁵¹ J. Annas donne une interprétation tendancieuse du passage sur l'utilité de la médecine dans la *République* (*An Introduction to Plato's Republic*, p. 93): « [...] *the carpenter's own personal point of view on the matter is not relevant* ». Platon base sa théorie sur le fait que le charpentier n'a pas « le loisir d'être malade » (Rsp.(III)406d5-6). C'est le charpentier lui-même qui renvoie son médecin (Rsp.(III)406d7-e1).

⁵² Sur *lúsis*, *diálusis* et *stásis*, cf. N. Loraux, *La cité divisée*, p. 90-6. Pour cette historienne, la dissension est un phénomène éminemment politique. Platon semble plutôt le concevoir comme une possibilité naturelle. Au sujet de Rsp.(VIII)545c-d, N. Loraux remarque d'ailleurs, p. 61 note 3, p. 118 note 3, que pour Platon, la *stásis* est "conaturelle" à la cité.

génération ultérieure, « comme c'est le cas chez les autres vivants » (*hóspēr kai en toís állois zóiois*: Rsp.(IV)424b1). L'éducation intervient par conséquent en suivant le cours de la nature afin d'en favoriser l'excellence. L'Athénien conçoit lui-même sa constitution dans le but thérapeutique de soigner la source des dissensions (*stáseon pegèn tina [...] therapeúein*: Leg.(III)690d4-5). Quoique l'on reconnaisse par ailleurs que la possibilité d'une dissension entre dirigeants et dirigés soit conaturelle à la vie d'une cité, la législation s'inscrit elle-même dans le cours de la nature (Leg.(III)690c1-3): « je ne dirais pas [...] que va à l'encontre de la nature (*ouk àn parà phúsin*), mais plutôt qu'il est en accord avec la nature (*katà phúsin dé*), le pouvoir qui naît d'une commune acceptation de la loi, et non par force. » Entre les deux interventions *katà phúsin*, médicale ou pédagogique, cette dernière possède un avantage de droit sur la médecine, car elle opère avant que le mal ne se soit déclaré. En d'autres mots, la ressemblance de l'éducation avec l'agriculture la met à l'abri d'une identification trop étroite avec la médecine. Même dans le cas de la médecine, il faut, quand cela est possible, diriger, à la manière d'un pédagogue, la guérison des maladies par des régimes appropriés (*paidagogeîn deî diaítiais pánta tà toiaúta*: Tim.89c7-8) au lieu d'y mettre fin en utilisant des *phármaka* (Tim.89c7-d1).

c) Législation et tribunaux

Une fois mises au jour les ressemblances et les différences entre la médecine et l'éducation, son rapport à l'administration de la loi apparaît aisément. En effet, ce qui s'applique à la médecine devrait pouvoir être reporté en une certaine mesure à la justice, car Platon insiste dans toute son œuvre pour que l'on compare l'exercice de la justice à la médecine. Si rétablir la justice consiste à supprimer un mal dans l'âme de l'homme injuste et si subir la justice, c'est être guéri (*ho iatreuómenos*: Gorg.478d2-4), on peut en conclure que la justice sert de médecine pour guérir l'âme de sa mauvaise constitution (*iatrikè gígnetai ponerías he díke*: Gorg.478d6-7). À l'instar de Socrate dans le mythe eschatologique du *Gorgias*, l'Athénien des *Lois* divise les criminels entre ceux qui peuvent être guéris et les autres, incurables.⁵³ La justice fait donc partie des quatre techniques – gymnastique, médecine, justice et législation – qui soignent l'âme et le corps afin qu'ils

⁵³ Leg.(XII)941d3-4: *tòn mèn [...] iásimon ét' einai, tòn d' aníaton*; pour *aníaton*, *dusiáton* ou *iatón*, cf. Gorg.525b6; Gorg.525c2; Gorg.525c4; Leg.(V)731b4; Leg.(V)731b5; Leg.(V)731c1; Leg.(IX)854e4.

deviennent meilleurs (*aeì pròs tò béltiston therapeuousôn*: Gorg.464c4-5). Elle se soumet de plus à l'adéquation naturelle qui régit les autres techniques. En effet, établir la justice consiste à faire dominer et à maintenir assujetties selon l'ordre naturel (*katà phúsin*) les parties de l'âme, alors que l'injustice va à l'encontre de la nature (*parà phúsin*; Rsp.(IV)444d8-11).

Platon distingue par ailleurs entre deux manières d'avoir recours à la justice. Dans le *Gorgias*, la gymnastique est à la médecine ce que la législation (*nomothetiké*) est à la justice (*dikaiousúne*; Gorg.464b5-c3). Soit ces techniques dirigent et ordonnent (législation et gymnastique), soit elles corrigent et guérissent (médecine et justice). Bien qu'elle se soumette, dans l'élaboration de la constitution, au travail du législateur qui établit les lois qu'elle devra suivre, tout nous porte à croire que l'éducation fait partie des premières. Qui plus est, l'éducation fournit au législateur l'objectif de son travail : rendre les citoyens meilleurs.⁵⁴ L'éducation, en tant qu'elle forme les mœurs et les caractères, se manifeste ainsi dans un ensemble de lois écrites et non écrites. La priorité de la législation sur la justice correspond exactement à l'antériorité de l'éducation sur la médecine et les tribunaux ; encore une fois, avoir besoin de médecins et de juges, c'est faire preuve d'une éducation défailante et mauvaise (*tês kakês te kai aiskhrás paideías*: Rsp.(III)405a6). L'exercice profitable de la justice suppose ainsi un apprentissage bien différent de ce que suppose une simple application de la loi. On s'étonnera sans doute que la médecine libre explique la manière d'opérer au lieu de se limiter à soigner correctement – elle ressemble plus à une éducation qu'à une guérison (Leg.(IX)857d7l-e1); de la même façon, la législation de l'Athénien cherche avant tout à éduquer les citoyens, au lieu de simplement légiférer (*paideúei toùs polítas all' ou nomotheteî*: Leg.(IX)857e4-5). Cette législation qui éduque avant de sévir nous rappelle le souhait que formulait Socrate le jour de son procès (Apo.26a2-5):

Si je corromps la jeunesse involontairement, il n'est pas conforme à la loi de traîner les auteurs de ce genre de fautes ici, mais plutôt de les prendre en privé afin de leur enseigner et de les corriger (*didáskein kai noutheteîn*). En effet, il est clair que si j'apprenais (*eàn mátho*), je cesserais sans doute de faire ce que je fais involontairement.

Contrairement à l'agriculture et à la médecine, la justice et la législation ne servent pas de modèle à l'éducation. On peut supposer que l'éducation prend toute la place

⁵⁴ Sur les relations entre législation et éducation, cf. *infra* II)1.4 (c).

qui devrait leur être réservée si on part du principe cher à Platon que « nul ne fait le mal volontairement ». ⁵⁵

⁵⁵ Il nous faudra revenir sur ce point quand nous traiterons de la question de l'*akrasia*, au chap. V.

II)2 Déterminisme et adéquation dans la *paideía* platonicienne

Il est toujours délicat d'appliquer des idées modernes à la pensée antique. Souvent anachroniques et impropres, ils en faussent l'interprétation en gauchissant la pensée d'un auteur pour lui faire épouser les éléments d'une problématique étrangère à sa pensée. Nous ne pouvons donc parler d'un déterminisme platonicien sans en préciser d'entrée de jeu la nature.¹

Pour emprunter une terminologie moderne et afin d'éviter une confusion qui pourrait créer un malheureux malentendu, il faut démontrer que, dans la pensée de Platon, le déterminisme ne va pas jusqu'à supprimer toute idée de choix ou de liberté de l'agent moral. Malgré sa propre élaboration d'un système de justice divine qui fait de la rétribution la sanction inévitable d'une vie dont le dessin fut tracé lors de l'incarnation, Socrate affirme que la responsabilité du choix incombe à l'humain, pas au dieu (*aitía heloménu, theòs anaítios*: Rsp.(X)617e4-5). Au cours de la vie terrestre, il faut tenir avant tout responsable les parents et les éducateurs des maux physiques et moraux que peuvent éprouver les humains (*aitiatéon toùs phuteúontas aeì tòn phuteuoménon kai toùs tréphontas tòn trephoménon*: Tim.87b4-6). Cette dernière phrase pourrait nous pousser à conclure hâtivement qu'il s'agit là d'un déterminisme complet de la naissance et de l'éducation de l'homme sur l'homme, si on ne remarquait pas du même coup que cette influence de l'homme sur l'homme permet de fonder les plus grands espoirs de diriger les naissances et l'éducation à des fins salutaires. Si la *paideía* est à même, à l'instar des autres techniques, d'ajuster entre eux des éléments qui conviennent les uns aux autres (Gorg.503e6-504a1), elle doit donc se plier à ce déterminisme et s'en servir pour entraîner la cité dans un cycle vertueux de générations successives.

¹ Pour une présentation succincte du déterminisme chez Platon, cf. S. Scolnicov, « *Freedom and education in Plato's Timaeus* », p. 367 sq. Nous devons toutefois émettre quelques réserves quant au traitement qu'on y fait de la notion de déterminisme naturel. En affirmant que Platon souhaitait faire primer le déterminisme logique de la délibération (le *noûs*) sur l'influence aveugle et errante de la matière (la *khóra*), on enferme le platonisme dans un dualisme qui laisse très peu de marge de manœuvre à l'éducation par la rhétorique des enfants et des citoyens non philosophes.

L'influence de cette pensée déterministe se laisse apercevoir à plusieurs niveaux que nous aborderons ici du plus général au plus particulier. La *paideía* se plie nécessairement aux données incontournables d'un ordre qui la dépasse. L'histoire de l'humanité en offre la démonstration. Dans ses récits sur les différents peuples et âges de l'humanité, Platon consacre une grande attention à l'influence que peuvent avoir le milieu géographique et le temps sur l'existence humaine et sa vie en communauté.

Dans le *Politique*, le mythe de l'âge d'or oppose deux temporalités cosmologiques qui conditionnent entièrement la vie sur la terre. Sous la domination de Cronos, la vie des humains se passe dans l'aisance et la sagesse ; tout leur vient naturellement (*pánta autómata gígnesthai toís anthrópois* : Pol.271d1) dans un monde où l'ordre règne. Quand le cycle de l'univers se renverse, et, avec lui, la course du temps, la vie sur la terre se transforme elle-même tout à fait. Tout ce qui composait cette ère se renverse pour imiter et accompagner ce que le tout a subi (*tállá te pánta metéballé apomimóúmena kaí sunakolouthoúnta tōi toú pantòs pathémati* : Pol.273e12-274a1) : mourir, en l'âge d'or, devient naître en l'ère suivante. Le bouleversement cosmique affecte la procréation, la génération et la nutrition (Pol.274a1-2) et, plus tard, l'enseignement et la maîtrise des techniques (Pol.274a7) chez les humains. Ils devront dorénavant vivre par eux-mêmes, « tel l'ensemble du monde lui-même qu'ils imitent et suivent de concert » (*katháper hólos ho kósmos hōi summimóúmenoí kaí sunepóménoí* : Pol.274d6-7). La vie sur la terre apparaît ainsi fortement déterminée par le grand ensemble dans lequel elle prend place.

À une échelle plus petite, celle des peuples, les conditions climatologiques et les caractéristiques géographiques d'un pays ont une influence directe sur leur histoire. Une nation est vieille ou jeune selon son emplacement sur la terre et les catastrophes qu'elle subit – elle a pour ainsi dire un âge. Solon apprend du prêtre égyptien pourquoi « les Grecs [sont] tous des enfants, qu'il n'y en n'a pas un de vieux » (Tim.22b4-5). C'est que, contrairement aux Égyptiens, ils sont jeunes en leur âme : leurs croyances ne remontent pas à une longue tradition orale (*oudemían [...] di' arkháian akoèn palaían dóxan*) et ils ne possèdent aucun savoir (*máthema*) blanchi par les ans (Tim.22b6-c1). La cause de cette différence d'âge (*tò touton aítion* : Tim.22b8-c1) remonte à des événements météorologiques et cosmiques ; en gros, des destructions par le feu ou l'eau. Une conjoncture précise dans l'évolution des planètes produit une destruction massive de ce qui se trouve sur la terre, en raison de la trop grande chaleur qui y règne (Tim.22d1-3). Les peuples qui vivent

en hauteur périssent alors (Tim.22d5-6). D'autre part, les déluges épargnent les habitants des montagnes, mais le trop plein d'eau emporte à la mer les habitants des villes situées auprès des fleuves (Tim.22d5-e2). En Égypte, le Nil protège les hommes, qui peuvent ainsi conserver la mémoire d'évènements qui remontent bien plus haut que ne l'imagine aucun Athénien. Dans le discours de Critias, le grand âge des Égyptiens et la jeunesse des Athéniens sont déterminés par les catastrophes météorologiques qu'ils subirent ou évitèrent. On peut résumer cette pensée en disant que les nations et les cités sont les jouets de forces naturelles qui agissent localement ou à une plus grande échelle.

Nous constatons donc que l'éducation doit se conformer à la très forte influence qu'a le milieu politique sur les citoyens, que cela s'exprime dans la comparaison entre l'éducation et d'autres techniques ou qu'on le constate explicitement à propos de l'éducation. Les phénomènes politiques obéissent aussi à cette relation de détermination des parties par l'ensemble qui les englobe. Le rapport analogique de macrocosme microcosme qu'entretiennent l'individu et la cité rend manifeste la manière dont les lois d'une cité déterminent la nature des citoyens, au même titre que le régime d'un homme en influence la constitution physique. On constate en effet qu'à l'échelle des cités et des individus, leur constitution change selon les conditions de leur existence.

Le passage le plus explicite à ce sujet se trouve dans les *Lois*. L'Athénien explique l'influence que peut avoir sur la cité l'invention de nouveaux jeux. Les enfants qui jouent à ces jeux adoptent de nouvelles manières d'agir et deviennent des hommes différents de ceux des générations antérieures; s'ensuit une série de changements dans le genre de vie, les occupations et les lois qu'ils recherchent, ce qui peut causer le plus grand tort qu'une cité ait à craindre (Leg.(VII)798c2-d1). Ce raisonnement est l'application aux jeux des enfants du principe trophique voulant que, à l'instar du régime alimentaire qui modèle le corps des hommes, la cité nourrit l'âme de ses citoyens par ses lois (*hoîs [...] entraphôsin nómois*: Leg.(VII)798a8).² Il faut ainsi se méfier du changement, qui semble être, sauf dans le cas des maux, des plus dangereux (Leg.(VII)797d9-10), car un changement de régime implique lui-même un changement dans l'ensemble de l'être dont la constitution est troublée (*tarakhthénta*: Leg.(VII)797e4; *suntarakthéis*:

² Voir aussi le discours des Lois dans le *Criton*; elles sont responsables de la naissance, de la *trophé* et de la *paideía* de Socrate (Crito.50d1-e1). Aristote recourt à une formulation semblable (Polit.1327a13-4): *tinás en állois tethramménous nómois*.

Leg.(VII)798a4). Platon étend ce principe à un nombre varié de phénomènes: « à toutes les saisons (*hórais*), aux vents (*pneúmasin*), aux régimes des corps (*diáitais somáton*) ainsi qu'aux genres des âmes (*trópois psukhôn*) » (Leg.(VII)797d10-e1). La mention furtive, dans ce parallèle entre l'individu et la cité, de considérations météorologiques (saisons et vents) dont le style pourrait rappeler celui du traité hippocratique *Airs, eaux, lieux*³ s'explique par le déterminisme qui justifie la mise en garde de l'Athénien. Tout comme un changement climatique peut affecter la santé et causer une incompatibilité entre un corps et son régime habituel,⁴ l'intervention de nouveaux jeux et de nouvelles manières de faire peuvent mener au rejet des lois qui doivent diriger la cité. L'Athénien remarque aussi que les mœurs des citoyens dépendent en grande partie de la manière qu'a la cité de régler son approvisionnement (Leg.(IV)704d5-8; Leg.(IV)705a5-7).

Il faut d'emblée constater que ce déterminisme assigne à l'éducation les limites pratiques de son intervention.⁵ Il est évident que l'éducation ne pourra remédier aux bouleversements cosmiques décrits dans le *Politique*. Bien au contraire, elle doit s'y conformer. De plus, elle doit se plier à l'influence des intempéries climatiques sur la cité. La mémoire du peuple, ses traditions et son savoir dépendent de la fréquence et de l'importance des catastrophes qu'il a subies. Les petits changements dans le régime habituel, s'ils ne causent pas autant de bouleversements que les déluges, sont eux-mêmes responsables de modifications qui peuvent affecter une cité. Une partie de ces phénomènes de variation concerne la natalité. En effet, cette dernière peut devenir incontrôlée, ce qui entraîne le déclin

³ Cf. AEL.(I): *tà pneúmata*; AEL.(II): *eidôs [...]* *tôn horéon*. L'auteur de ce traité explique que la connaissance du milieu dans lequel vivent les habitants d'une cité permettra au médecin qui s'y rend de prononcer des pronostics exacts. Il faut entendre "milieu" au sens large: qualité de l'eau, exposition au soleil, topographie, origine des vents, saisons, etc. On lit en AEL.(II): « Si un médecin prenait ces considérations pour de la météorologie, dans le cas où il changerait d'avis, il apprendrait que l'astronomie ne contribue pas en une petite part à la médecine, mais en une très grande part (*ouk elákhiston méros sumbálletai astronomíe es ietrikén, allà pánu pleíston*). » L'auteur du traité étend ce raisonnement aux lois qui gouvernent les peuples; les différences entre les peuples s'expliquent par le climat, mais aussi par les constitutions qui les gouvernent (AEL.(XVI): *dià tous nómous*).

⁴ AEL.(II): *háma gár tēisin hóreisi kai hai nousoi kai hai koiliai metabállousin toisin anthrópoisin*; J. Jouanna écrit au sujet du traité *Airs, eaux, lieux* (Hippocrate, p. 314): « Les coutumes et les lois (*nómoi*) sont aux peuples ce que le régime (*diáita*) est aux individus. »

⁵ La *tékhne* n'est pas omnipotente. Cette idée est couchée en toutes lettres dans Eschyle, Prom.514: *tékhne d' anágkes asthenéstera makrói*; ni l'art de Prométhée ni le pouvoir de Zeus ne saurait se soustraire à l'action des Moires et des Érinyes (Prom.514-8).

de sa constitution et cause la dégénérescence de la cité, comme Socrate l'envisage dans la *République* (Rsp.(VIII)545e5-547a6). Par conséquent, la nature politique de la cité répond elle-même à des critères physiologiques ou génétiques sur lesquels l'éducation n'a qu'une maîtrise partielle.

L'éducation prévoit toutefois des moyens pour tenter d'exercer une influence bénéfique sur les générations. Sur ce point précis, la contrainte du déterminisme "se renverse" et joue en faveur de l'éducation, en rendant possible la formation et le maintien d'une bonne cité grâce à une bonne gestion des naissances. En ce qui concerne les lois et l'éducation, Platon semble envisager que, en théorie, l'homme puisse composer assez librement. La mort de Socrate prouve certes qu'une inertie certaine empêche un homme seul de transformer une cité en l'espace d'une vie, mais les espoirs qu'il fonde par ailleurs sur le recours à l'éducation laissent penser que dans le cas des constitutions, il supposait qu'une éducation judicieuse pouvait changer en bien le caractère d'une cité. L'adéquation que recherche la *paideía* est au prise avec les limites naturelles de ses capacités, car elle doit travailler dans des conditions qu'il est impossible de régir complètement.

À ces limitations s'en ajoutent d'autres, qui concernent la formation du caractère. Comme pour toute technique, le modèle que la *paideía* cherche à reproduire lui est donné de l'extérieur. Cela apparaît clairement dans le cas du philosophe-roi. L'éducation ne peut, à elle seule, créer de toutes pièces, dans chaque cité et avec quiconque, le dirigeant idéal. En effet, autant Socrate dans l'élaboration de son projet que les dirigeants de la cité idéale dans l'organisation d'une éducation adéquate comptent en partie sur l'existence d'un naturel philosophe.⁶ L'exemple des chiens de bonne race dans le livre II ou les histoires de Théagès et de Socrate (Rsp.(VI)496b6-c5) nous laissent cependant penser qu'il pourrait exister, mais l'éducation n'est pas en mesure de créer *ex nihilo* ce naturel philosophe. Elle doit rechercher à en favoriser la présence dans la cité, et ainsi modeler les caractères à son image, mais l'existence de ce naturel ne dépend pas entièrement d'elle. Ce déterminisme, disons-le "génétique", car il provient de contraintes liées à la naissance d'un genre, est, pour l'éducation, tout à fait incontournable. Il faut sur ce point distinguer le naturel philosophe recherché par

⁶ Nous nous inspirons ici du livre de M. Dixsaut, *Le naturel philosophe*; cf. chap. V, « Le philosophe et son nom », p. 243-269.

l'éducation des natures individuelles auxquelles elle est destinée.⁷ Celui-là dépasse l'éducation et s'impose à elle comme un modèle de caractère; celles-ci se forment selon les méthodes que la *paideía* met en œuvre.

Un certain déterminisme, psychologique cette fois, pourrait alors œuvrer en sa faveur. Les modèles techniques desquels la *paideía* s'inspire et les modes d'intervention qui lui sont propres ont révélé comment une gestion adéquate du milieu et des exercices pouvait diriger un citoyen à devenir meilleur. À un naturel donné – qu'il soit philosophe, amoureux du gain ou des honneurs – convient un ensemble de soins appropriés qui composent ce que Platon conçoit comme un "milieu" pédagogique.⁸ En variant les éléments de ce milieu, il est alors possible, dans les limites propres au naturel de chacun, d'influencer le caractère d'un individu.⁹ Le rapport entre le milieu et la nature d'un individu est à chaque fois l'occasion de rappeler l'emprise qu'à la *trophé* sur le caractère. L'allégorie de la caverne en est l'exemple le plus clair. L'éducation fonctionne grâce à une rencontre judicieuse entre une nature douée et les éléments qui en favoriseront la conversion. Les lieux correspondent par conséquent à la description des moyens pédagogiques forçant une âme à cheminer d'une connaissance doxique du monde à la connaissance de la vérité. On pourrait donc assigner une utilité pédagogique à chacun des passages où Platon définit le naturel philosophe. En effet, soit ils servent à en établir le modèle, soit ils en décrivent la réalisation pratique. Toutefois, il ne faut pas manquer de remarquer la distance qui sépare la définition de ce naturel et

⁷ Cette distinction se retrouve dans *Le naturel philosophe*, p. 262: « Nature peut s'entendre, de bout en bout, en deux sens: comme essence, avec tout ce que cela comporte de parenté et d'exclusion, et comme limite et support de l'entreprise éducative. » M. Dixsaut ajoute que dans son deuxième sens, la nature désigne les aptitudes psychologiques d'une nature (*id.*): « Cette duplicité [...] confère une double signification à chacune des qualités: aptitude psychologique ou dimension de la pensée. » L'éducation se sert de cette nature et de ses qualités psychologiques; elle est "la matière" qu'elle veut informer selon les qualités de cette autre nature qu'est le naturel philosophe.

⁸ G.A. Scott prête cette loi psychologique et pédagogique à Platon (*Plato's Socrates as Educator*, p. 175): « *Plato seems to have been well aware that the ideas people hold are intimately related to their particular characters, and only if something the teacher says resonates with the student is the student likely to learn or remember it.* » Notre étude tente de démontrer que l'application de cette "loi" découle de l'importance que prend le déterminisme dans la philosophie de Platon lorsqu'il est question de politique, de pédagogie, voire d'éthique.

⁹ Selon l'analogie de l'agriculture (cf. Rsp.(III)401b7-c1), Rsp.(III)401c6: *en hugieinôï tópoi oikoûntes hoi néoi.*

les moyens pédagogiques qui sont mis en œuvre pour le reproduire. M. Dixsaut précise cette différence :¹⁰

Prise enfin en son sens restrictif, la nature signifie la *limite de fait* de l'entreprise éducative, indique ce qu'aucune éducation n'a le pouvoir de communiquer, ni de transmettre. [...] La définition a donc aussi pour fonction de rabattre une prétention – celle de l'éducation à être toute-puissante – et de rendre compte de la possibilité d'un accomplissement *ou* d'une perversion : elle a une fonction de dénonciation.

À chaque fois que nous définissons l'éducation platonicienne par une recherche par le "devenir meilleur" d'une forme d'excellence ou du naturel philosophe, il faut y voir l'expression de cette différence entre des moyens techniques et l'essence même du philosophe. L'éducation ne peut fonctionner sans des moyens adéquats, mais Platon s'attache à montrer par ailleurs que son action ne peut être profitable sans l'existence d'un modèle qui la guide. La *paideía* voudrait ainsi établir une mesure entre des natures données, déterminées par des critères malléables ou non, et le naturel philosophe. La réalisation de cette mesure entre ces natures et la définition du naturel philosophe constitue le problème auquel fait face la constitution d'une pratique adéquate de l'éducation.

II)2.1 — *Âge et vieillissement*

Réaliser l'accord entre l'idéal qu'est le naturel philosophe et une nature déterminée par une situation, une époque et une politique données exige que l'éducation se conforme essentiellement à la nature psychologique de l'humain. À ce titre, le vieillissement joue un rôle prépondérant dans le déroulement de l'éducation platonicienne. Platon croit en effet que le vieillissement et le temps peuvent avoir une influence favorable sur le développement de l'âme humaine : ils déterminent le déroulement de l'éducation.

On peut dire qu'un rapport de supériorité existe naturellement entre les âges. Le plus âgé est supérieur au plus jeune au sens où l'adulte est supérieur (en force et en intelligence) à l'enfant. La différence entre un être en devenir et un être réalisé distingue l'enfance de l'âge adulte. Pour les Grecs de l'Antiquité, le vieillissement représente un cheminement vers une réalisation complète de l'être. Il consiste en la réalisation de l'humain en puissance dans l'enfant. Il n'est donc pas rare de

¹⁰ *Le naturel philosophe*, p. 252.

constater que l'adulte est qualifié d'être accompli (*teleios*: Leg.(XI)929c2).¹¹ Le passage à l'âge adulte équivaut par ailleurs, dans les relations politiques, à une "souveraineté"; l'homme est alors *kúrios* (cf. Epist.(VII)324b9),¹² il est maître de lui-même et des biens familiaux.

Cette conception n'est pas propre à Platon. Il ne fait que suivre la manière de voir le vieillissement la plus répandue chez ses contemporains. Platon suit aussi la pensée de son temps qui manifeste un respect traditionnel pour les parents. L'*Euthydème* donne un exemple d'insultes qui vont à l'encontre de ce respect (Euthyd.298b4-299a5). Ctésippe, à la fin de cet échange animé, se propose de battre le père d'Euthydème pour avoir délibérément enfanté des enfants aussi savants (Euthyd.299a1-5). Socrate proscrit ce genre de comportement des récits que l'on fait sur les dieux, comme, en premier lieu, l'histoire que raconte Hésiode sur Ouranos et Cronos (Rsp.(II)377e6-378a1). De tels exemples pourraient influencer les enfants à corriger leur père de toutes sortes de façons indécentes (Rsp.(II)378b1-5), ce que Socrate qualifie de pire injustice (*adikôn tà éskhata*: Rsp.(II)378b2). Le respect des parents trouve tout naturellement sa place dans la critique des récits mythologiques sur les dieux, car il est autant affaire de justice que de piété.¹³ Au cours de son discours affirmant que la piété est nécessaire à la cité l'Athénien mentionne en effet le dévouement que l'on doit à ses parents (Leg.(IV)717b4-c6).¹⁴ Par conséquent, pour l'Athénien, « tout citoyen [...] doit manifester du respect envers plus âgé que lui, que ce soit en acte ou en parole » (Leg.(IX)879c6-7).¹⁵

On pourrait croire que l'intérêt de Platon pour l'âge est le fait d'un auteur vieillissant à la pensée réactionnaire et traditionaliste. Platon tient à une hiérarchie

¹¹. Ce terme, *teleios*, désigne, entre autres choses, la pleine croissance biologique d'un être vivant (par opposition aux enfants: Eschyle, Ag.1504; pour les femmes ou les hommes: Leg.(XI)929c2; pour désigner le groupe des adultes: Xénophon, Cyr.(I)2,13).

¹². Par *kúrios*, il faut entendre l'autorité politique. L'homme *kúrios* est maître chez-lui et fait partie du nombre des citoyens, il possède une propriété et peut exercer des fonctions politiques; il est "sorti de l'enfance" (M. Golden, « *Pais, Child and Slave* », p. 94): « *To move from the status of païs, an Athenian boy had both to come of age and to be admitted to a deme. If he was refused admission because he was too young, he was returned eis paídas (Ath.P.42,1).* »

¹³. Cf. *ou thémis* en Theaet.146c1 et *hqs thémis* en Leg.(IV)717b6.

¹⁴. Cf. aussi Leg.(XI)930e3-4.

¹⁵. Cf. aussi Leg.(IX)879c2-3.

de l'âge qui s'inscrit dans une échelle qualitative qui nous paraîtra fort stéréotypée¹⁶ (Leg.(XI)917a4-6):

Les meilleurs sont supérieurs à ceux qui leur sont inférieurs, les plus vieux sont pour ainsi dire toujours supérieurs aux jeunes, de même les parents sont supérieurs à leur progéniture, les hommes aux femmes et aux enfants, les dirigeants aux dirigés.

On aura tôt fait de voir en Platon un penseur opposé à la liberté et à l'équité des droits entre les citoyens.¹⁷ Dans le présent passage, on trouverait une preuve pour affirmer que sa pensée politique exprime une conception "figée" des relations politiques.¹⁸ Ce n'est cependant pas l'unique manière de le comprendre. Platon ne reconnaît pas ce principe sans énoncer des réserves. En ce qui concerne la supériorité des meilleurs sur les plus faibles, il a démontré (notamment dans les discours de Calliclès et de Thrasymaque) que ce principe pouvait servir à justifier une politique de l'injustice et du profit du plus fort à laquelle Socrate s'oppose dans le *Gorgias* et la *République* et que l'Athénien rejette dans les *Lois* (Leg.(IV)714b5 sq.). Une organisation selon les rapports qualitatifs du meilleur et du moins bon demande une adaptation aux intérêts de la cité tout entière. Ici, Platon décrit l'organisation des pouvoirs que doit suivre la cité, non pas parce qu'il est a priori favorable à un régime autoritaire ou élitiste profitant à une classe supérieure, mais parce qu'il cherche l'adéquation entre la politique et la nature. Il constate que les relations entre les âges sont inscrites dans l'ordre de la nature; partant, il souhaite que la cité se plie autant que possible à cette loi naturelle (ce que l'Athénien appelle « la définition par nature du juste », *tòn phúsei hóron tou dikaiou*: Leg.(IV)714c4).

L'ascendant de l'âge sur la jeunesse ne sert pas qu'à justifier une organisation du pouvoir politique. Elle se retrouve sous diverses formes dans l'ensemble des dialogues précédant les *Lois*. Tout d'abord, Platon nous met plusieurs fois en garde contre une utilisation abusive de ce principe; la nature possède des limites qu'il n'entend pas dépasser.¹⁹ Il arrive en effet que certains de

¹⁶ Aristote reprend sensiblement les mêmes couples en Polit.1325b4-5: homme et femme, père et enfants, maître et esclave. Adopter le comportement d'un "inférieur" (enfant, femme ou esclave), c'est, selon lui, dévier inévitablement de la voie de la vertu.

¹⁷ Cf. *infra* IV)2.1 et 2.2 sur l'éducation et les classes de la cité.

¹⁸ Comme a voulu le comprendre K.R. Popper.

¹⁹ Il ne semble donc pas que l'on puisse constituer les différences entre les enfants, les esclaves et les hommes libres, en autant de « *natural categories* » (M. Golden, « *Pais, Child and Slave* », p. 100). Platon remarque que « bon nombre des hommes soi-disant libres, les plus médiocres

ses personnages témoignent des inconvénients de la vieillesse. Le départ de Céphale qui laisse à d'autres le soin de poursuivre le débat sur la justice est fréquemment évoquée à titre d'exemple de ces faiblesses. Pourtant, le vieillard dit bien qu'au fur et à mesure que les plaisirs du corps s'éteignent son désir et le plaisir de parler augmentent (*aúxontai hai perì tous lógous epithumíai te kai hedonai*: Rsp.(I)328d3-4). Cela ne l'empêche pas de quitter l'assemblée réunie autour de lui afin de se consacrer à des rites religieux, comme si, passé un certain âge, il devenait impossible à un vieillard de suivre une discussion philosophique. C'est précisément le cas de Lysimaque dans le *Lachès*. Les limites de sa capacité à participer à une discussion s'expliquent par son âge avancé (*dià tèn helikían*: Lach.189c7); sa mémoire l'abandonne (*epilanthánomai*: Lach.189c6; ou *pánu mémnemai*: Lach.189d1). Il semble par ailleurs qu'un temps vienne où l'apprentissage n'est plus possible. Criton demande à Socrate dans le prologue de l'*Euthydème* s'il ne craint pas d'être trop vieux pour fréquenter Euthydème et Dionysodore (ou *phobêi tèn helikían, mē éde persbúteros êis*: Euthyd.272b5-6).

Dans le même ordre d'idées, la *République* sélectionne pour l'apprentissage des connaissances propédeutiques de jeunes gardiens de préférence aux plus vieux. Socrate corrige donc au livre VII ce qu'il a dit auparavant au sujet de l'âge des gardiens. Il avait choisi pour gardiens les plus vieux d'entre eux afin qu'ils commandent aux plus jeunes (Rsp.(III)412c2-3). Pourtant, il reconnaît en Rsp.(VII)536c7-d4 que, contrairement à ce qu'en dit Solon, les jeunes sont capables de plus grands efforts, autant physiques qu'intellectuels. Cela ne suffira certes pas à renverser l'ordre chronologique des apprentissages et des tâches politiques des gardiens – les plus hautes fonctions reviendront aux gardiens les plus expérimentés (Rsp.(VII)539d3-540a2) – mais, au moins en ce qui concerne la capacité d'apprentissage, il faut reconnaître que la jeunesse l'emporte sur la vieillesse. Le principe même de la supériorité de la vieillesse se modifie selon des constatations tirées de la manière dont le vieillissement affecte la nature humaine.

d'entre eux » (*tôn eleuthéron legoménon en tois pollois te kai phaílois*: Rsp.(IV)431c2) pâtissent des mêmes désirs, peines et plaisirs, nombreux et variés, que l'on reconnaît aux enfants, aux femmes et aux esclaves (Rsp.(IV)431b9-c3); la différence entre la vertu des hommes libres et celle de tous les autres membres de la cité ne saurait en être une de genre ou de "catégorie naturelle".

Nonobstant ces remarques sur les inconvénients du grand âge,²⁰ on remarque que l'âge apporte des qualités qui assurent aux plus vieux une supériorité sur la jeunesse. Céphale raconte à Socrate que ses amis se plaignent de ne plus pouvoir profiter des plaisirs qu'ils appréciaient dans leur jeunesse (Rsp.(I)329a4-8), comme s'ils ne vivaient tout simplement plus (*nûn dè oudè zôntes* : Rsp.(I)329a8). Pour Céphale, l'âge n'est pas en cause, mais surtout le caractère de ces hommes (*ho trópos tôn anthrópon* : Rsp.(I)329d2-4). Les *Lois* trouveront une grande utilité à ce changement de caractère au cours de la vieillesse. L'Athénien divise l'organisation des chœurs selon trois tranches d'âge. Dans le chœur des hommes plus âgés, le vin sert de remède (*phármakon*) pour assouplir l'âme qui se durcit avec les ans (*tês touí géros austerótetos* : Leg.(II)666b5-6). Loin d'être privés des plaisirs de la jeunesse, les plus vieux les éprouvent innocemment (*hedonàs [...] asineîs hédontai* : Leg.(II)670d7) afin « qu'ils deviennent, pour les jeunes, les guides d'un amour convenable des bonnes mœurs » (Leg.(II)670d7-e2). Ils se doivent de réunir toutes les qualités en vue de fournir aux jeunes l'incantation adéquate qui les dirigera vers la vertu (*hikanòn epoidòn gígnesthai néois pròs aretén* : Leg.(II)671a1). Conséquemment, leur rôle consiste à modeler les âmes de la jeunesse.

Utilisant le langage à la fois auto-référentiel et descriptif de Socrate dans la *République*, l'Athénien compose ses lois tout en expliquant la manière dont on éduque. Clinias ne sait comment s'y prendre pour constituer une cité régie par de bonnes lois. L'Athénien tentera de composer un discours qui s'ajuste à la cité de Clinias, « à l'instar de ce que font les plus vieux avec les enfants, en modelant les lois au moyen d'un discours » (*katháper paîdes presbûtai, pláttein tói lógoi tous nómous* : Leg.(IV)712b1-2). Le grand âge de l'Athénien et de ses amis rappelle l'autorité pédagogique du troisième chœur; modeler une législation afin d'agrémenter un voyage ou former les mœurs de la cité par un choix judicieux des loisirs publiques ne font qu'un dans le discours de l'Athénien qui pourrait lui-même faire partie du troisième chœur. Dans l'un et l'autre cas, cela relève d'une connaissance des activités qui modèlent l'âme; le bon législateur est "un plasticien" (*tòn plástēn tòn autòn hósper tôte, tòn agathòn nomothétēn* : Leg.(II)671c2-3). Le rôle central de l'éducation des jeunes par les plus vieux dans les *Lois* correspond aux passages des dialogues où Platon réunit savoir, sagesse et vieillesse. Nous

²⁰ Platon a décrit Céphale, Lysimaque et le Socrate de l'*Apologie*, de l'*Euthydème* et du *Phédon* comme des vieillards. On peut estimer qu'ils ont tous les trois environ soixante-dix ans, âge de la mort de Socrate, ou plus.

verrons que Socrate exprimait le même avis dans l'*Apologie* et le *Banquet* (Apo.25d9-e2 et Symp.219a2-4).²¹ Ce principe se trouve réaffirmé dans le *Théétète* : dans le cadre d'une recherche sur la connaissance, « il n'est pas permis, sur cette question, à un plus jeune de désobéir au commandement d'un homme savant » (*oúte thémis [...] andrì sophôï epitáttonti neóteron apeitheîn* : Theaet.146c1-2). Dans les *Lois*, la qualité morale qui accompagne l'âge ne concerne pas tout le monde, certains vieilliront sans l'incarner, mais pour ceux qui feront preuve de réflexion (*phrónesin*) et posséderont des opinions vraies et fermes, c'est à un âge avancé qu'ils auront cette chance (*eutukhès hótoi kai pròs tò gêras paregêneto* : Leg.(II)653a7-9). L'Athénien fait de cet état, la possession de la réflexion et d'opinions vraies, celui de l'homme accompli (*téleos [...]* *ést' ánthropos* : Leg.(II)653a9) par comparaison avec l'enfance, âge des premières sensations du plaisir et de la douleur (*paídon paidikèn eínai próten aísthesin hedonèn kai lúpen* : Leg.(II)653a5-6).

Cette supériorité de l'âge sur la jeunesse trouve son assise dans les mythes fondateurs du politique. Dans l'histoire mythologique de l'humanité, la supériorité d'époques glorieuses et de l'âge d'or sur les cités contemporaines est affirmée à plusieurs reprises dans le discours de Platon. Les anciens Athéniens du récit atlante de Critias vivaient dans une cité incarnant l'idéal politique de Socrate; de même, l'ère de Cronos réunit toutes les perfections recherchées par les hommes. L'Athénien résume cette conception de l'histoire qui fait remonter l'idéal politique à une très haute époque mythologique (Leg.(IV)712b1-4) :

On dit de la première [des anciennes cités] qu'advint il y a très longtemps un pouvoir et une organisation (*oíkēsis*) qui, à l'époque de Cronos, furent des plus heureux; en serait une imitation chacune des cités de notre temps qui est organisée pour le mieux (*hétis tōn nūn árista oikētai*).

Elle se retrouve dans le *Philèbe*, résumée par Socrate (Phil.16c7-8) : « les Anciens étaient plus forts que nous et habitaient plus près des dieux » (*hoi [...] palaiói, kreíttones hemôn*). La recherche du bien politique, quand elle se présente comme une tentative de remémoration des anciennes perfections perdues, rappelle la supériorité de ce qui est ancien sur ce qui est nouveau. Ce qui est vrai des sphères historique et politique se constate aussi dans les rapports hiérarchiques entre les dieux.

Dans le discours de Pausanias (Symp.180c4-185c3), l'Éros ouranien l'emporte en beauté et en noblesse sur l'Éros pandémien. Les hommes médiocres

²¹ Cf. *infra* fin du chapitre sur Socrate

aiment selon ce dernier (Symp.181b1-2), alors que l'amour qui favorise l'amélioration de l'aimé – ce qu'il y a de plus beau au monde (*toûto [...] pánton kálliston*: Symp.185b4) – est sous le signe de l'Éros ouranien (Symp.185b5-6). Cette supériorité s'exprime dans la nature même du rapport entre les dieux. En effet, l'Éros ouranien est associé à Aphrodite, fille d'Ouranos, « plus ancienne et dépourvue de mère » (*presbutéra kai amétor*: Symp.180c7). La plus jeune Aphrodite (*neqtéra*: Symp.180c8), fille de Zeus et de Dionée, est l'Aphrodite dite pandémienne à laquelle correspond l'Éros vulgaire. La supériorité de l'Éros ouranien sur le pandémien se reflète dans l'âge des deux Aphrodite, car la beauté de l'amour noble remonte à la plus ancienne des deux.

Le rapport qualitatif qui fait primer la vieillesse chez les dieux est systématisé dans le *Timée*.²² D'une part, dans l'agencement du monde, le corps, plus jeune, est soumis à la direction de l'âme, plus vieille. Si, conformément à l'ordre narratif que suit Timée, l'âme avait été la seconde à naître après le corps et qu'elle dût diriger son aîné, alors le plus jeune aurait commandé au plus vieux. Le démiurge ne pouvait laisser le plus vieux être commandé par le plus jeune (Tim.34c1-2); l'exposé de Timée n'est par conséquent pas vraisemblable sur ce point. Timée doit donc l'amender pour expliquer que l'âme du monde vient en vérité avant le corps; ainsi, le démiurge confie à l'âme du monde le pouvoir sur le corps, elle qui est « par sa naissance et par son excellence, la première et la plus ancienne » (*genései kai aretêi protéran kai presbutéran*: Tim.34c4-5). D'autre part, le respect du père par ses enfants s'exprime dans l'obéissance que témoignent les enfants du démiurge à leur père. Une fois son travail accompli, le démiurge confie la suite à ses enfants. Ces derniers, « prirent compte de l'ordre institué par leur père, et ils y obéirent » (*tèn tou patròs táxin epeithonto autêi*: Tim.42e6-7).²³ À l'opposé des récits spectaculaires sur les luttes qui déchirent le ciel de l'Olympe, la

²² Le discours de Phèdre dans le *Banquet* l'énonce en toutes lettres (Symp.178a9-b1): *tò [...] en tois [theois] presbutaton einai tôn theòn tímion...* Zeus exerce son autorité sur Hermès, son fils (Eschyle, Prom.17; Prom.40-1).

²³ Le grec *táxis* peut vouloir dire, au sens pratique, "arrangement", "mise en bon ordre" ou "recommandation" en un sens juridique. Ici, Platon joue sur les deux. Le démiurge place les choses en bon ordre et confie ce *cósmos* à ses enfants, avec l'ordre de le compléter. Or, ces enfants obéissent à l'ordre de leur père, mais, pour cela, ils doivent respecter l'ordre dans lequel le démiurge a organisé le monde. En effet, ils se voient assigner une place (*táxis*) qui leur appartient de garder, à l'instar des soldats sur un champ de bataille (cf. Apo.28d9-29a2).

hiérarchisation des dieux selon l'âge inscrit dans la nature même du monde la supériorité de la vieillesse sur la jeunesse.

Que ce soit dans l'espace d'une vie ou à l'échelle de l'histoire de l'humanité, les dialogues de Platon exploitent systématiquement le même rapport entre plus vieux et plus jeune. On peut dire que, pour Platon, "devenir meilleur" doit suivre le vieillissement naturel de l'humain. Pour conclure sur un exemple qui démontre l'aspect chronologique de l'éducation, remarquons que Platon le constate aussi à propos des cités. L'Athénien est au prise avec un problème majeur, car il souhaite établir sa constitution dans une nouvelle colonie. Or, l'accès au pouvoir dans la cité dont il esquisse la constitution récompense une éducation qui a lieu depuis l'enfance (*ek paidon mékhri tês airéseos*: Leg.(VI)751c7-8); les futurs magistrats sont les produits d'une bonne éducation dans les mœurs établies par la loi (*en éthesi nómon eû papaideuménous*: Leg.(VI)751c10). La colonie ne possède forcément pas l'éducation souhaitée si on applique ses lois à un regroupement de citoyens constitué à partir de différentes cités: comment alors les citoyens nouvellement réunis (*hoi neostî sunelêluthôtes*: Leg.(VI)751d3) pourront-ils élire correctement leurs magistrats, « s'ils ne se connaissent pas et s'ils sont sans éducation »? (*óntes [...] allêlon agnôtes, éti d' apaideutoi*: Leg.(VI)751d3-4) Ces citoyens qui recevront les lois de la nouvelle cité sont inexpérimentés (*apeírois*: Leg.(VI)752b9); l'Athénien et ses amis devraient attendre tout le temps nécessaire pour que l'éducation (plus littéralement, le goût: *geúo*, et la nutrition: *suntrépho*) forme des enfants afin qu'ils en acceptent la constitution (*meínamen pos tosoûton khrónon héos hoi geusámenoi païdes tôn nómon kai suntraphéntes...*: Leg.(VI)752c2-3). La formation d'une cité nécessite hors de tout doute un certain temps d'adaptation qui correspond à l'établissement de ses lois dans les mœurs des citoyens, ce que l'Athénien conçoit dans les termes d'une pédagogie de la cité (*tên paidagogetheîsan hoúto pólin*: Leg.(VI)752c8). Cela n'est pas sans rappeler la différence d'âge qui existe entre les Égyptiens et les Athéniens;²⁴ la création d'une colonie est une enfance renouvelée qui correspond au retour de l'ignorance. Elle rappelle l'incarnation de l'âme dans un corps informe.

²⁴ M. Erler examine les rapports qu'entretiennent la vérité et ce qui est "vieux" ou appartient au passé dans l'œuvre de Platon (« *Legitimation und Projektion: Die „Weiheit des Alten“ im Platonismus der Spätantike* », p. 317-20). Il démontre que Socrate s'autorise souvent d'une vieille tradition, tout en critiquant les théories dont il hérite (p. 318): « *Ein Automatismus „Alter Logos gleich Wahrheit“ besteht für ihn nicht.* »

Convaincu de cette évolution naturelle vers le bien moral et le savoir, Platon choisit délibérément de favoriser le commandement des plus âgés sur les plus jeunes. La *République* et les *Lois* confient aux plus vieux l'administration de la justice et la législation. Selon Socrate, il faut attendre que le juge puisse acquérir la science de l'injustice (Rsp.(III)409b6-c1). Ainsi, « il ne faut pas que le bon juge soit jeune, mais plutôt vieux » (Rsp.(III)409b4-5). Malgré quelques réserves sur les plus grandes capacités d'apprentissage des jeunes, l'exercice du pouvoir revient, dans la *République*, à des gardiens âgés. L'enseignement des mathématiques s'adressera par conséquent à des jeunes, mais le pouvoir devra se trouver entre les mains des plus âgés des gardiens (*hóti mèn presbutérous toùs árkhontas deî eînai, neotérous dè toùs arkhoméous, dèlon*: Rsp.(III)412c2-3).²⁵ Ces gardiens sont qualifiés par ailleurs de « meilleurs gardiens » (*arístous*: Rsp.(III)412c5), c'est-à-dire de « gardiens par excellence » (*phulakitotátous*: Rsp.(III)412c10) en raison notamment de leur attitude réfléchie (*phronímous*: Rsp.(III)412c12), cette qualité que l'on obtient avec l'âge. Pour leur part, les *Lois* attribuent au vieillissement une vision plus acérée que celle de la jeunesse en matière de législation. Platon prête à l'Athénien une comparaison entre la pensée et la vue qu'il avait déjà (en Symp.219a2-4) attribuée à Socrate (Leg.(IV)715d8-e1): « Quand il est jeune (*néos*), tout homme n'a pas son égal pour avoir [en matière de législation] une vue des plus émoussée (*amblútata*), mais, vieux, il n'y a pas plus perçant (*oxútata*). » Il renverse par conséquent le pouvoir naturel et animal de la force physique au profit d'un autre pouvoir tout aussi naturel, mais divin, celui du plus sage.

II)2.2 — Les âges dans les dialogues de Platon

L'évolution d'un individu selon son vieillissement constitue une réalité incontournable dans l'organisation d'une éducation adéquate; la pédagogie se doit par conséquent de suivre le développement naturel des facultés psychologiques que détermine en majeure partie le rapport qu'entretiennent le corps et l'âme. On constatera ainsi que, dans les dialogues de jeunesse, Platon offre une description de l'éducation souvent attentive à la correspondance entre l'âge et l'acquisition progressive des connaissances. C'est aussi une préoccupation des dialogues de la maturité et de la vieillesse. En effet, la question essentielle qui porte sur la nature

²⁵ Même chose en Rsp.(V)465a5-6.

des enseignements destinés à l'éducation d'un philosophe-roi : « de quelle manière (*tína trópon*) et à la faveur de quels enseignements (*mathématon*) et de quelles occupations (*epitēdeumatōn*) les sauveurs de la constitution se trouveront-ils [dans la cité] ? » (Rsp.(VI)502c10-d2) demande que l'on détermine également quand il faudra s'y consacrer : « à quel âge devra-t-on se consacrer à l'étude de chacune de ces disciplines ? » (*katà poías helikías hékastoi hekástōn haptómenoi* : Rsp.(VI)502d2).

Une fois reconnu ce principe pédagogique, les choses deviennent plus complexes quand on tente de définir avec précision la succession des apprentissages selon l'âge exact des citoyens.²⁶ Hormis les classifications chronologiques précises que l'on trouve dans la *République* et les *Lois*,²⁷ un flottement dans l'utilisation des adjectifs servant à décrire l'âge des interlocuteurs empêche une identification immédiate et définitive des périodes consacrées à l'apprentissage de chaque discipline. La principale division oppose *néos* à *anér*. Dans la plupart des cas, *néos* se dit d'un enfant (*païs*), d'un adolescent ou d'un homme jeune (*meirákion* ou *neanískos*); ensuite on devient *anér*, un homme fait, marié et entièrement développé; et enfin *présbus* ou *géron*. Platon distingue régulièrement entre les adjectifs et substantifs qui décrivent ces grandes divisions.²⁸

(1) Entre *païs*, *anér* et *géron*. En Rsp.(V)459b1-2 Socrate choisit entre trois groupes de géniteurs possibles : les plus jeunes, les plus vieux, et ceux qui ont atteint la maturité, ces derniers sont au meilleur de leurs capacités (*ex akmazónton* : Rsp.(V)459b2-3); cet âge moyen est celui de l'excellence (*ek tōn aríston* : Rsp.(V)459a11). La même division (*païs kai anér kai géron*) se retrouve en Leg.(III)696a2. Des propositions similaires à celles de la *République* sur les âges de la procréation se trouvent dans les *Lois* en Leg.(IV)721b6-d6 et Leg.(VI)785b2-9.

(2) Entre *païs*, *meirakískos* et *neanískos*. Une ligne comme Theaet.145d4 (parmi de nombreuses autres) où Socrate apostrophe Théétète par un *paî* affectueux peut contribuer à brouiller des distinctions qui sont pourtant bien présentes chez Platon. En Phaedr.237b2 on doit comprendre qu'un adolescent n'est plus tout à fait un enfant (*ên houtō dē païs, mállon dē meirakískos*); en Lys.206d1-2, il semble

²⁶ H.-I. Marrou suit les divisions propres au système d'éducation lacédémonien (*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, vol. I, p. 47).

²⁷ Dans les *Lois* et la *République*, au livre VII (Rsp.(VII)537a9 sq.; Leg.(VII)791e1 sq.).

²⁸ Pour un essai de division similaire, mais appliqué à un plus grand nombre de sources dont Solon et Hippocrate, cf. F. Buffière, *Éros adolescent*, p. 607-8.

clair que l'organisation de la palestra divise en deux classes les enfants et les jeunes hommes, qui sont exceptionnellement réunis pour la fête d'Hermès (*hos hermaia ágousin anamemeigménoi en tautôï eisin hoi te neanískoi kai hoi païdes*).²⁹ Il est difficile d'établir avec précision le moment auquel un *païs* devient *meirakískos* ou *neanískos*.³⁰ La distinction entre les niveaux d'éducation d'Hippothalès (un *neanískos*) et de Lysis (un *païs*) montre cependant que l'éducation suivait cette évolution de l'âge. En tout état de cause, soit la transition s'opère à la puberté, on devient alors un *meirákion* vers 12 ou 13 ans ; soit elle se fait à l'âge auquel Platon situe les exercices militaires, vers 17 ou 18 ans (*dúo eánte tría éte gígnetai [...]. Metà toúton khrónon [...] ek tôn eikosietôn...* : Rsp.(VII)537b3-9), auquel cas il s'agirait plutôt d'une différence entre un enfant (*païs*) et un jeune homme (*neanískos*) à l'âge de sa première barbe (*neanías* : Prot.309b1-4) qui différencie l'homme de l'enfant (Prot.309a2-5).

(3) L'adjectif *néos*. La transition de la jeunesse à la vieillesse est la plus importante. Elle correspond à l'acquisition d'une maturité psychologique, physique et politique. Un passage comme Leg.(VI)760c1-2 permet d'affirmer provisoirement que la jeunesse dure jusqu'à la trentaine. L'Athénien prévoit que, pour remplir la fonction d'Intendant de campagne ou "d'agronome", « seront choisis cinq jeunes qui n'auront pas moins de vingt-cinq ans et pas plus de trente » (*kataléxasthai [...] pénte ek tôn néon, mē élatton ē pénte kai eíkosin éte gegonótas, mē pleíon dē ē triákonta*).³¹ Il semble que *néos* désigne en grec, dans son sens le plus général, tous ceux qui ont moins de trente ans (y compris les nourrissons).³² Toutefois, cette division ne peut être systématisée en une règle qui conviendrait à chaque cas. Elle tolère des exceptions qui démontrent que la division des âges, quand elle ne suit pas une définition stricte de l'âge (comme c'est le cas dans la division des

²⁹ Voir aussi en Lys.206e9-207a1 : *en tois paísi te kai neanískois*.

³⁰ Nous ne nous intéressons ici qu'au sens "chronologique" de *païs*, pour son sens relatif (fils, esclave, adoption : cf. M. Golden, « *Pais, Child and Slave* », p. 92 sq.). Il se peut que *païs* et *anér* désignent l'ensemble des citoyens (cf. M. Golden, « *Pais, Child and Slave* », p. 93 : « *it may describe any age up to adulthood* »), mais l'opposition se fait plus fréquemment entre *néos* et *anér*.

³¹ Il est possible de comprendre par *ek tôn néon* « après la jeunesse » ; selon ce passage, on serait donc *néos* jusqu'à vingt-cinq ans. On verra par la suite que, dans les *Lois*, la limite d'âge de *néos* fluctue au gré des situations.

³² Xénophon, Mem.(I)2,35.

apprentissages), se fait d'une manière relative : l'utilisation des adjectifs évolue alors selon plusieurs critères.

a) *Néos* dans les *Lois*

Ces quelques exemples tirés des *Lois* montrent que la distinction entre les âges est susceptible de suivre différents critères qui font varier la division chronologique habituelle ; Platon change de critères au gré des situations.

Le grand âge de ses personnages fait de *néos* un adjectif dont le sens se modifie par rapport au *présbus* qui décrit l'Athénien et ses compagnons de voyage. Dans certains cas, la législation utilise *néos* conformément à son sens habituel qui désigne des jeunes de moins de trente ans. On le constate dans l'organisation des trois chœurs ; comparez Leg.(II)664e4 : *he phúsis hapánton tòn néon* qui renvoie aux chœurs de moins de trente ans (Leg.(II)664c4-d1), et Leg.(II)665b4 : *presbutôn khoròs hoi hupèr triákonta...* qui désigne le troisième chœur dont Dionysos est le dieu tutélaire, celui des citoyens de plus de trente ans. À la fin des *Lois* cependant, *néos* désigne à plusieurs reprises des citoyens de plus de trente ans. L'Athénien prévoit que des jeunes assistent aux réunions du Collège de veille ; chacun des magistrats qui en sont membres invitera un *néos*. Ici, *néos* se définit par rapport à l'âge des magistrats ; l'Athénien indique qu'il reconnaît à *néos* une valeur relative³³ quand il scinde en deux groupes les membres présents au Collège de veille : « Les sujets d'étude que les plus vieux (*geraítèroi*) auront sélectionnés, les plus jeunes (*neotérous*) devront les apprendre avec une grande application » (Leg.(XII)952a6-7). Le même rapport se constate entre l'âge de l'Athénien et l'âge de ceux qui devront en appliquer la législation. La direction de la cité sera remise entre les mains de jeunes citoyens, si on compare leur âge à celui des interlocuteurs des *Lois* (*hoi d' hos pròs hemàs néoi* : Leg.(VI)770a6-7). L'Athénien précise à deux reprises l'âge de ces jeunes. Dans le premier cas, il décrit les réunions du Conseil qui serviront à évaluer les citoyens partis en ambassade. « Chacun de ces membres ne s'y rendra pas seul, dit-il, mais accompagné d'un jeune (*metà néou*), dont l'âge sera entre trente et quarante ans... » (Leg.(XII)951e3-4). Plus loin, il permettra aux membres du Collège de veille d'y introduire des jeunes afin de les former à la fonction de Gardien-des-lois. Il précise que « chacun doit amener un d'entre les

³³ Comme la valeur relative de "grand" et de "petit" dans le *Phédon* (Phaedo.102c8-9) : *mégethos ékhei ho Pháidon pròs tèn Simmíou smikróteta*.

jeunes, qui ne pourra avoir moins de trente ans » (Leg.(XII)961a8-b1). Compte tenu du grand âge de l'Athénien et des magistrats, on peut dire d'un homme de quarante ans qu'il est *néos*.

b) Les âges dans le *Lysis*

La mise en scène du *Lysis* rend manifeste l'importance de l'âge dans les dialogues platoniciens. D'une part, son organisation dramatique porte une attention particulière à la chronologie habituelle de la pédagogie athénienne. Platon décrit les éléments psychologiques du dialogue grâce aux différences d'âge entre ses personnages. D'autre part, les raisonnements de Socrate s'adaptent au caractère ainsi qu'à l'âge des personnages.

Comment savoir, même approximativement, l'âge d'Hippothalès et de Lysis? Bien qu'il n'ait pas utilisé *meirákion* (de 14 ans à 21 approximativement), Platon utilise fréquemment les autres termes qui décrivent la jeunesse (*néos*, *païs* et *neaniskós*). Les fêtes d'Hermès fournissent une occasion à Hippothalès et à ses amis d'aller à la palestre quand les enfants s'y trouvent, car, en ce jour de festivités, les jeunes hommes peuvent côtoyer les enfants (Lys.206d2; Lys.207a1). Hippothalès fait donc partie d'un groupe de jeunes hommes (*neaniskós*: Lys.203a5); il peut avoir plus de trente ans, âge qui marque le passage du statut de *néos* à celui d'*anéer*. À ce titre, tous les personnages du *Lysis* sont des *néoi*, sauf Socrate. Lysis, pour sa part, est décrit parmi un groupe d'enfants et de jeunes hommes, sans qu'il soit possible d'identifier immédiatement à quel groupe d'âge il appartient (Lys.206e9-207a1). Il est indifféremment qualifié de *païs* (Lys.204e6; Lys.210d1; Lys.217a3; Lys.22a1; Lys.222d1) de *neaniskós* (Lys.204e9; Lys.205b1) et de *néos* (Lys.204e1, Lys.212a2). Si l'on s'intéresse aux seules indications d'âge fournies par Platon, le problème, loin de trouver une solution, semble plutôt se compliquer.

Cette abondance de termes pour décrire l'âge de Lysis laisse le lecteur perplexe. Comment le même personnage peut-il à la fois être un enfant et un jeune homme? Trois sources d'informations complémentaires pourraient concourir à formuler une solution: la relation amoureuse entre Hippothalès et Lysis; l'état d'avancement de l'éducation d'Hippothalès et de Lysis; l'organisation de la palestre et l'âge de ceux qui la fréquentent (leur rapport avec les pédagogues sera instructif à cet égard).

Les rôles d'éraсте (amoureux) et d'éromène (aimé) sont clairement identifiés dans la relation entre Hippothalès et Lysis. Devant la gêne que ressent Hippothalès, Socrate déclare posséder comme unique savoir celui qui permet de savoir qui aime (*erônta*) et qui est aimé (*erómenon* : Lys.204c2). Il voit et dépeint la situation ainsi (Lys.204b5-8) : « Hippothalès, fils d'Hierônyme, tu n'as plus besoin de me dire si tu es amoureux ou non. En effet, je sais non seulement que tu aimes, mais aussi que tu as déjà parcouru un long chemin en poursuivant cet amour ». L'amour d'Hippothalès lui fait désirer un garçon sans doute plus jeune que lui, car Socrate désigne les sentiments qu'il conçoit pour Lysis par l'expression *tà paidiká*,³⁴ caractéristique d'une relation où un jeune (*país*) est aimé d'un homme plus âgé.

D'autres détails instructifs décrivent l'éducation que reçoivent Hippothalès et Lysis. Dans son fol emportement, Hippothalès divague (Lys.205a7-8) en faisant l'éloge de Lysis et de ses ancêtres (Lys.204c7-d7) :

Socrate, Hippothalès nous assourdit et nous sommes saoulés d'entendre le nom de Lysis. Quand il a bu, il y va allégrement et nous nous réveillons la nuit persuadés d'en avoir entendu le nom. Si, dans nos conversations, il est vraiment terrible de l'entendre parler de Lysis, ce n'est certainement pas aussi désagréable que lorsqu'il entreprend de nous déclamer à satiété ses compositions et ses poésies. Mais le plus désagréable de tout, c'est lorsqu'il chante son amour, empruntant une voix phénoménale que nous sommes forcés d'écouter.

Le portrait que Ctésippe dresse d'Hippothalès permet à Platon de donner plus de précisions sur le caractère de cet amoureux. Ctésippe décrit comment Hippothalès s'y prend pour plaire à Lysis ; sans originalité, mais avec une abondance de moyens. Ses connaissances techniques laissent supposer qu'il a dépassé l'âge de l'instruction élémentaire – il a sans doute plus de seize ans – mais son inexpérience tant en littérature qu'en amour nous le dépeignent assez jeune. Ainsi, Hippothalès, même s'il le fait maladroitement, écrit, récite, chante ses propres compositions (cf. aussi Lys.205d7-8). De même, il discute avec le sophiste Mikkos, son professeur (Lys.204a4-5). Si les misères littéraires d'Hippothalès sont nombreuses, on doit malgré tout déduire qu'il maîtrise quelques procédés de versification, qu'il connaît le genre de l'éloge (Lys.205d5-8), qu'il suit les cours d'un sophiste.

Les connaissances de Lysis et la description que Platon donne de son éducation s'ajustent d'une manière cohérente à son rôle d'aimé plus jeune qu'Hippothalès. Ménexène, qui a vraisemblablement le même âge que Lysis (Lys.207b8-c3), est sous l'autorité d'un pédotribe (Lys.207d3). Lysis est encore dirigé par un pédagogue (Lys.208c5-6). Il affirme savoir lire et écrire (Lys.209c1),

³⁴ Lys.204d6 ; Lys.205a5 ; Lys.205b3 ; Lys.205e2-5 ; Lys.206c3.

mais il avoue aussi suivre les cours d'un professeur (*didaskálos*: Lys.208c8-d1). Lysis et Hippothalès ne semblent donc pas appartenir à la même classe d'élèves. Certes, tous les deux sont jeunes : celui-ci est follement épris et n'a d'expérience ni en littérature ni en amour, celui-là n'est pas libre d'aller et de venir, mais tant leur rapport à l'enseignement que leurs activités laissent penser que Lysis suit l'éducation habituelle des enfants de moins de seize ans (maître de musique, pédagogue et pédotribe), tandis qu'Hippothalès poursuit sa formation dans les classes plus avancées.

La dépendance de Lysis envers un pédagogue contraste ainsi fortement avec la liberté qu'a Hippothalès de s'enivrer avec ses amis. Les pédagogues s'adressent directement et exclusivement à Ménexène et Lysis à la fin du dialogue (Lys.223a2-5) : « les pédagogues de Ménexène et de Lysis, s'approchent, ayant déjà leurs frères avec eux. Ils appellent [Ménexène et Lysis] et leur ordonnent de rentrer à la maison... ». À l'instar d'Alcibiade, quand il avait l'âge de suivre les mêmes classes que Lysis, on le surveillait de près (Alc.(I)106e8-9), et contrairement à Hippothalès qui s'ennivre avec ses amis, on peut penser que Lysis ne sort de la maison ni de jour ni de nuit, et quand il le fait, c'est sans doute pour aller à la palestre, toujours accompagné de son pédagogue. Il avoue lui-même ne pas avoir l'âge où l'on est libre de faire ce que l'on veut (Lys.209a3-4) : « tu ne commandes à personne, Lysis, et tu ne fais aucune des choses que tu voudrais faire. — Mais, dit-il, c'est que je n'ai pas encore l'âge de le faire, Socrate ».

Ces informations indirectes sont complétées par le rôle que jouent les fêtes d'Hermès dans la mise en scène du dialogue. Lysis fréquente la palestre par obligation, alors qu'Hippothalès y passe ses journées. Les jeunes hommes comme Hippothalès avaient rarement l'occasion de côtoyer les enfants qui suivaient des cours dans la même palestre. On est ainsi en présence de deux classes d'âge nettement délimitées ; premièrement, la classe des enfants encore sous la surveillance des éducateurs et dont les cours se déroulent à huis clos (des premiers cours de grammaire à l'apprentissage élémentaire des lettres et de la musique) ; deuxièmement, celle des jeunes hommes, appelée ainsi parce qu'elle est composée en majeure partie d'hommes âgés entre 18 et 30 ans. La mise en scène du *Lysis* dépeint la réunion exceptionnelle de plusieurs générations : Socrate et Hippothalès, respectivement un adulte et un jeune homme, et Lysis et Ménexène, des jeunes âgés de 16 ans et moins. Cette situation est inhabituelle, non pas parce que Socrate se trouve en même temps qu'Hippothalès dans la même palestre, mais plutôt parce que

ces derniers s'y trouvent en compagnie de jeunes comme Lysis, Ménexène et leurs frères plus jeunes encore.

Il est difficile de prononcer un avis définitif sur l'âge de ceux qui fréquentent les palestres. Il semble toutefois que les hommes de tous âges pouvaient y aller. En Rsp.(V)452a10-b3, Socrate ouvre les portes des palestres tant aux femmes âgées qu'aux plus jeunes, en se servant de l'exemple des hommes qui s'entraînent encore, même s'ils sont des adultes depuis de nombreuses années déjà. Dans le *Charmide*, Socrate se rend à la palestre de Tauréas où il y rencontre des jeunes hommes (*neanískous* : Charm.154a1 ; *neanískos* : Charm.154d1) et des adolescents. Pourtant, il n'y rencontre aucun pédagogue, pédotribe ou enfant ; bien au contraire, Critias a un esclave sous ses ordres (Charm.155b1). De plus, Socrate se rappelle que Charmide enfant était déjà beau et il s'imagine qu'il doit maintenant être un adolescent (*meirákion* : Charm.154b5). Il fréquente un *grammatistés*,³⁵ un maître de musique³⁶ et apprend à lutter.³⁷ Charmide explique par ailleurs à Socrate qu'il le connaît, car, lorsqu'il était enfant, il se rappelle que Socrate fréquentait déjà Critias (Charm.156a7). Il implique par là qu'il a dépassé l'âge de l'enfance. Enfin, le terme d'enfant n'est utilisé dans ce dialogue qu'en tant que relatif, pour désigner les interlocuteurs comme les enfants soit de Glaucon (Charm.158b1) soit de Khallaiskros (Charm.169b5) au contraire du *Lysis* où *païs* est utilisé sans le complément désignant le père.³⁸ On doit donc comprendre que, dans le *Charmide*, Socrate se rend à la palestre aux heures où il est permis aux jeunes hommes et aux adultes d'y aller (*neanískos*, *meirákion*, *anér*), cependant que, dans le *Lysis*, il entre dans l'enceinte d'une palestre encore occupée en partie par des enfants. Enfin, que Socrate qualifie à deux reprises Lysis de *neanískós*³⁹ pourrait être mis sur le compte de son ignorance ; il avoue ne pas le connaître (Lys.204e1-2). Mais, après avoir vu Lysis (Lys.206e9-207a2), il ne l'appellera plus que *païs*. Cette analyse permet de

³⁵ Charm.159c3 ; Charm.160a4.

³⁶ Charm.159c8.

³⁷ Charm.159c8 : *tò palaién* ; Charm.159c11 : *pukteúein te kai pagkratiázéin*. On ne peut déduire l'âge de Charmide en prenant pour seul critère les maîtres qu'il fréquente. La lutte semble toutefois appartenir en propre aux occupations des jeunes hommes.

³⁸ Lys.210d1 ; Lys.217a3 ; Lys.219b5 ; Lys.222a1.

³⁹ Lys.204e9 ; Lys.205b1.

conclure que Lysis et Ménexène sont sans doute les plus jeunes personnages à prendre la parole dans les dialogues de Platon.⁴⁰

En quoi cette particularité de la mise en scène du *Lysis* détermine-t-elle le sens du dialogue ? Le jeune âge de Lysis et de Ménexène convient à un dialogue sur le thème de l'amitié. En effet, Lysis et Ménexène sont au *Lysis* ce que Lachès et Nicias sont au *Lachès* ; on attend de généraux qu'ils soient des spécialistes du courage ; de jeunes amis devraient également savoir ce qu'est l'amitié. Ils entretiennent une bonne amitié (Lys.207c8-9) ; à leur jeune âge, les liens d'amitié sont forts et se forment rapidement (*takhú te kai sphódra* : Lys.212a3-4). Socrate les admire et les estime heureux, « parce que, leur dit-il, jeunes comme vous l'êtes, vous êtes en mesure d'obtenir ce bien rapidement et facilement » (*hoúto néoi óntes hoíoi t' estón touíto tò ktéma takhú kai rhadíōs ktásthai* : Lys.212a2-3). L'amitié de ces enfants est bien différente de celle pleine de moquerie et de sarcasmes qui lie Ctésippe et Hippothalès. De plus, ces jeunes n'en sont sans doute pas encore à l'âge de vivre une passion amoureuse comme celle qui anime Hippothalès ; ils peuvent considérer leur *philia* sans s'emporter. Toutes ces raisons rendent d'autant plus problématique leur incapacité à fournir une explication satisfaisante sur la manière dont on devient l'ami de quelqu'un.

Il faut remarquer par ailleurs que le ton du dialogue s'adapte aux caractères de Lysis et de Ménexène ainsi qu'à leur âge. L'échange avec Lysis (Lys.207d5-210d8) en l'absence de Ménexène contraste avec le reste du dialogue par l'aisance et la rapidité avec lesquelles Socrate parvient à persuader Lysis qu'il doit continuer d'apprendre pour se faire des amis. Une fois Ménexène l'éristique revenu sur scène (Lys.211b8), le dialogue prendra une tournure plus agonistique – afin que Socrate le corrige, conformément aux vœux de Lysis (Lys.211c3). Hormis quelques rares répliques de Lysis, le reste du dialogue est un échange entre Ménexène et Socrate. La note aporétique sur laquelle le dialogue se conclut ne doit toutefois pas nous faire oublier les conclusions de l'échange entre Socrate et Lysis dont la portée politique dépasse le cadre des amitiés de palestres.

⁴⁰ Sur l'âge de Lysis et de Ménexène, G.A. Scott affirme : « [They] are the two characters generally thought to be Socrate's youngest interlocutors in any dialogue. They are probably about twelve or thirteen years old. » (*Plato's Socrates as Educator*, p. 52) Pour ce commentateur, l'âge de ces interlocuteurs (« a necessary limit to the depth of the treatment of love and friendship in the argumentation ») a une influence directe sur le traitement que Platon fait de la question de l'amitié dans le *Lysis*. F. Buffière donne 12 ans à Lysis (*Éros adolescent*, p. 565-6), pour lui (p. 566) « douze ans est [...] le premier âge pour susciter l'amour. »

Dans le passage où Socrate explique à Lysis la manière de se faire des amis, une théorie de l'accession au pouvoir y est brièvement exposée (Lys.210a9-c3):

Dans ces occupations où nous serons avisés (*phrónimoi genómetha*), tous, qu'ils soient Grecs ou barbares, hommes ou femmes, s'en remettront à nous et, dans ces occupations, nous pourrons faire tout ce que nous voudrons, personne ne viendra sciemment nous mettre des bâtons dans les roues; bien au contraire, nous les exercerons librement et commanderons aux autres (*állon árkhontes*). Aussi seront-elles nôtres; en effet, elles nous seront profitables (*onesómetha [...] ap' autôn*). Par ailleurs, pour celles dont nous n'aurons pas l'intelligence (*noûn mê kteómetha*), personne ne s'en remettra à nous ni ne fera ce qu'il nous semblera bon de faire; bien au contraire, tous, et pas seulement les étrangers, mais aussi un père, une mère ou quiconque nous est encore plus familier nous mettront des bâtons dans les roues autant qu'ils le pourront. Pour ces occupations, il nous faudra obéir à d'autres...

L'audace des propos de Socrate en surprendra plusieurs. En effet, cette théorie politique préfigure un gouvernement similaire à celui des philosophes-rois de la *République* ou du Collège de veille dans les *Lois*. Dans le raisonnement de Socrate, gouverner devrait être une question d'apprentissage. Il pousse Lysis à conclure que chez-lui il ne peut rien faire qu'il ne connaît pas; en revanche, écrire, lire et jouer de la musique, Lysis peut le faire, car il sait comment (Lys.209c2). En se servant du principe politique que le pouvoir revient au plus compétent, Socrate fait miroiter à Lysis un avenir politique fondé sur le principe intellectualiste que le savoir mène à l'utilité et à l'excellence (*eàn [...] sophòs génei [...] khrésimos gàr kai agathòs ései*: Lys.210d1-3); ailleurs pourtant, Socrate affirme ne jamais avoir constaté la démonstration que le savoir politique pût s'enseigner. Socrate n'a-t-il pas plus d'une fois démontré que les hommes politiques n'ont aucun savoir particulier? Que les décisions prises en Assemblée sur le juste ou le bien relèvent des avis de tous, compétents ou incompetents? Que la rhétorique qui fait bouger les foules est bien plus affaire de persuasion et d'opinions que de savoir? Il est ainsi difficile d'admettre sans critique une théorie qui va à l'encontre des conclusions que tire Socrate sur son implication dans la cité, car, plus savant et plus juste que bon nombre de ses citoyens, il valait pourtant mieux pour lui qu'il restât en dehors des affaires politiques.⁴¹

L'âge de Lysis remplit une double fonction dans cet échange et permet à Platon de faire allusion sans s'y attarder à une théorie politique – *tà hautoù práttein* – qu'il développera plus complètement et avec plus de nuances dans la *République* et les *Lois*. Au niveau dramatique, le jeune âge de Lysis rend plausible que son échange avec Socrate aboutisse à cette conclusion très optimiste sur la

⁴¹ Apo.31e1-32a3; Apo.36d6-8.

place du savoir en politique. Si Socrate l'avait exposée à un *anér*, un adulte impliqué dans les affaires politiques, ce dernier aurait pu lui présenter une série d'arguments pour réfuter que le pouvoir revient nécessairement au plus compétent. Encore dépendant du milieu familial, évoluant dans un univers fait d'apprentissages élémentaires, d'occupations et d'amitiés innocentes, Lysis ignore entièrement la pratique de la politique : il est privé de tout moyen de répondre à Socrate.⁴² Socrate prend par conséquent le rôle du pédagogue de Lysis.⁴³ Le bon caractère de Lysis – il est *kalós te kagathós* : Lys.207a3 – et son âge facilitent l'exposition d'une théorie politique que d'autres personnages refuseront catégoriquement (Thrasymaque, Calliclès). Même Glaucon et Adimante, aussi favorables soient-ils aux thèses de Socrate, expriment des doutes auxquels Lysis ne songe pas. Lysis est à l'âge où on se soumet à l'autorité de ses parents. Il participe sans résistance à l'échange avec Socrate qui le remet ainsi aisément à sa place après les élogieuses effusions amoureuses d'Hippothalès.

Cette mise en scène rejoint d'autre part certains traits de la psychologie exposée dans les dialogues de Platon. Il est essentiel de se concentrer sur les termes que Socrate utilise dans son échange avec Lysis. Socrate fait comprendre à Lysis pourquoi ses parents lui donnent la permission de jouer de la lyre, d'écrire et de lire : parce que, affirme Lysis, il sait ces choses, (*taûta epístamai* : Lys.209c2). La réponse de Lysis plait à Socrate qui le complimente (*ô áriste* : Lys.209c3), mais ce dernier en profite pour la compléter par une explication sur l'âge de Lysis. Socrate démontre à Lysis qu'en effet, il ne s'agit pas uniquement de vieillir pour se voir confier des responsabilités (Lys.209a4-b1). Il faut avant tout acquérir les compétences qui permettront d'avoir un bon jugement (*orthôs phroneîn* : Lys.210a4).⁴⁴ Le jugement du père de Lysis vient appuyer le raisonnement de Socrate (Lys.209c3-6) :

Ton père n'attend donc pas que tu vieillisses pour te confier toutes ses affaires, mais le jour où il sera d'avis que tu possèdes un meilleur jugement que le sien (*béltion hautou phroneîn*), alors il s'en remettra à toi et te confiera ses affaires.

⁴² Dans l'*Alcibiade majeur*, Socrate démontre à Alcibiade que les apprentissages de l'enseignement élémentaire ne contribuent en rien à l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de hautes fonctions politiques (Alc.(I)106c4 sq.).

⁴³ G.A. Scott fait remarquer que, au cours du dialogue avec Lysis et Ménexène, Socrate remplace leurs pédagogues partis boire (*Plato's Socrates as Educator*, p. 62).

⁴⁴ Voir aussi Lys.209d5 : *hikanôs phroneís*.

Les qualités du chef de famille et du politique découlent donc d'un apprentissage que l'on peut comparer à celui d'un médecin ou d'un cuisinier (Lys.209d5-210a5). Les compétences que l'on tire de cet apprentissage peuvent prévaloir sur le privilège de l'âge. En effet, le grand Roi ne laisserait pas son fils, ni assaisonner les plats royaux, ni toucher ses propres yeux s'ils étaient malades, mais confierait ces opérations à Lysis et Socrate, s'ils avaient un meilleur avis que son fils (*kállion phronoûmen*: Lys.209e2), fût-ce le plus âgé (*tôî presbutátoi hueî*: Lys.209d6-7), celui auquel reviendra d'exercer son autorité sur l'empire d'Asie. Bien que la démonstration de Socrate démontre que l'âge n'implique pas nécessairement la maîtrise d'une connaissance technique ou politique particulière, le but qu'il poursuit, montrer à Hippothalès comment rabaisser Lysis (Lys.210e2-5), tire avantage du jeune âge de Lysis. Socrate applique le principe de la théorie de la vertu-science à la pratique de la politique en profitant du fait que Lysis n'a vraisemblablement ni l'expérience pour en comprendre la portée ni l'âge pour revendiquer un savoir de ce genre; il fallait que Lysis l'accepte sans réserve afin que Socrate pût le rabaisser: il n'est manifestement pas à la veille du jour où son père estimera qu'il peut lui confier le soin des affaires de la maison (*hêi àn hemérai [ho patèr] hegéseai...*: Lys.209c4).

L'ensemble du passage joue sur les divers sens de *phroneîn*. Contrairement à Hippothalès qui nourrissait l'orgueil de Lysis en faisant son éloge (Lys.206a4) Socrate ne ménage pas le jeune: « Lysis tu ne peux te juger meilleur que les autres, car tu es privé de jugement » (*oud' ára megalóphron eî, eíper áphron éti*: Lys.210d7). Lysis est privé de jugement, d'abord parce qu'il ne sait rien, ou si peu: il a encore besoin de fréquenter un maître (*su didaskálou déei, oúpo phroneîs*: Lys.210d6), mais aussi parce que, pour un Grec comme Platon,⁴⁵ les jeunes de l'âge de Lysis sont ignorants et privés de raison. C'est là le sens courant d'*áphron* (Lys.210d6)⁴⁶ qui annule chez Lysis les effets euphorisants des éloges hyperboliques d'Hippothalès (*phronématos empiplantai kai megalaukhias*: Lys.206a4) et qui devrait le décourager de se faire une trop haute idée de lui-même (*oud' ára megalóphron eî*).⁴⁷ Il lui faut naturellement obéir à ses parents, aux ordres des pédagogues et suivre les leçons de ses professeurs. Au terme du dialogue,

⁴⁵ Cf. *infra* IV)2.2 (a).

⁴⁶ Cf. aussi Lys.210b6: *noûn mē kteśómetha*.

⁴⁷ On peut y voir une insulte similaire au *népios* fréquemment utilisé par Homère pour décrire soit le jeune âge soit la sottise.

Socrate fera une allusion aux limites de Lysis et de Ménexène; avant que les pédagogues n'interrompent leur discussion, il souhaitait qu'un des plus vieux y prenne part (Lys.223a1-2), sans doute pour qu'il se porte au secours des deux jeunes manifestement dépassés par la complexité du raisonnement.

II)2.3 — *Homosexualité et beauté*

Si, dans le *Lysis*, Platon adopte telle quelle la division traditionnelle entre les âges pour la faire servir aux fins de sa mise en scène, il rompt ouvertement avec l'usage dans sa manière de concevoir l'amour entre hommes. L'étude des vases qui nous sont parvenus de la Grèce antique montre que l'homosexualité suivait des critères d'âge assez stéréotypés.⁴⁸ Sur les vases de cette époque, l'écart d'âge s'exprime par des différences de grandeur et par des détails typiques: l'éraсте porte la barbe et il est très souvent plus grand que son éromène, au corps juvénile et

⁴⁸ D. M. Halperin s'autorise de ces stéréotypes pour montrer que l'homosexualité telle que la comprend l'Aristophane du *Banquet* ne correspond pas nécessairement à une sexualité innée et exclusive (*One Hundred Years of Homosexuality*, p. 20): « *what Aristophanes is describing here is not a single, homogeneous sexual orientation common to all those who descend from an original male but rather a set of distinct and incommensurable behaviors which such persons exhibit in different period of their lives* » et, plus loin (p. 21) « *the myth is clearly not intended to explain mutual same-sex desire among coevals in classical Athens* ». Ainsi, selon Halperin, il ne s'agirait pas encore d'une compréhension de l'homosexualité comme un comportement sexuel, social et politique distinct (*id.*): « *Those Athenians who allegedly descend from a mythical all-male ancestor are not defined by Aristophanes as male homosexuals but as willing boys when they are young and as lovers when they are old* ». Il nous semble pourtant qu'une explication génétique comme celle d'Aristophane tente de rendre compte d'une variété de comportements sexuels par une seule et même origine naturelle divisant les rapports sexuels en trois grandes classes; rien n'indique que Platon ou ses contemporains limitaient l'amour entre hommes aux caractéristiques d'une relation de type pédérastique (cf. *id.* p. 55-6). Nous en verrons *infra* des exemples tirés du *Banquet* et du *Philèbe*: II) 2.3 (a) et (b) auxquels il faudrait ajouter, entre autres, l'exemple de la relation entre Pausanias et Agathon (cf. l'analyse de Dover, *Greek Homosexuality*, p. 84) et le discours de Lysias à Phèdre qui démontrent que l'amour entre deux hommes peut durer après le passage à l'âge adulte de l'éromène (Phaedr.234a1-b1; voir aussi Aristote, E.N.1157a3-14). D. Halperin remarque les modifications que Platon fait subir aux stéréotypes de l'amour pédérastique, mais il en limite la portée à l'originalité de Platon (*id.* p. 131 sq.). Le concept grec de *phúsis* est suffisamment souple pour comprendre une infinité de possibilités au sein des mêmes caractéristiques génétiques; la perversion du naturel philosophe par les mœurs de la cité en offre un bon exemple.

imberbe.⁴⁹ C'est aussi le cas dans le prologue de l'*Alcibiade majeur* : Alcibiade, magnifique jeune homme qui se destine à la vie politique, était autrefois pourchassé par de nombreux prétendants qui l'ont depuis abandonné ; il n'a pas encore vingt ans (Alc.(I)123d6).⁵⁰ Bien que, dans le *Lysis*, l'écart d'âge d'Hippothalès et de Lysis ne se compte sans doute pas en dizaines d'années, l'amour d'Hippothalès pour Lysis offre une illustration de cet amour d'un plus vieux pour un plus jeune. La relation pédagogique obéit aux mêmes critères temporels : les écarts d'âge entre un maître et son élève rappellent les canons en usage dans les représentations graphiques de la relation homosexuelle.⁵¹

Dans l'ensemble, Platon est d'accord avec ses contemporains sur les modalités de la relation pédagogique (le plus vieux éduque le plus jeune), mais il se distingue par sa conception de l'homosexualité. Il renverse les rôles érotiques pour faire du plus vieux l'aimé du plus jeune, calquant ainsi la relation dite pédérastique sur la relation pédagogique. Il n'ignore toutefois pas que la relation homosexuelle dite normale conduisait à une idéalisation de la jeunesse. La chose est manifeste dans le cas d'Hippothalès, et le commentaire que fait Socrate sur la beauté de Lysis en offre un exemple (Lys.207a2-3). La situation est poussée à son extrême avec Charmide. Sa beauté de *neanískos* (Charm.154d1)⁵² lui vaut l'admiration des jeunes de son âge (*tinás neanískous* : Charm.154a1), celle des hommes (*tò mèn hetéron tò tòn andrôn* : Charm.154c5), et enfin celle des enfants (*tois paísi* : Charm.154c5), qui le regardent tous, même le plus petit d'entre eux (Charm.154c7), comme une statue de dieu (*hóspēr ágalma* : Charm.154c8). Socrate auscultera son âme pour savoir si

⁴⁹ « Pour l'historien, il suffit de constater que l'ancienne société grecque a placé la forme la plus caractéristique et la plus noble de l'amour dans la relation passionnelle entre hommes, disons de façon précise entre un aîné, adulte, et un adolescent (l'âge théorique de l'éromène étant de quinze à dix-huit ans) » (H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, p. 56.) Cf. Dover, *Greek homosexuality*, p. 84-7. D. Halperin, *One Hundred Years of Homosexuality*, Routledge, 1990, p. 55, p. 160 note 26 ; Mark Golden, « *Slavery and Homosexuality at Athens* », p. 312 : « *Both parties might well be young men and unmarried. But one is normally younger than the other.* » Sur l'âge des éraistes et des éromènes (cas "canoniques" et dépassements), cf. Félix Buffière, *Éros adolescent : la pédérastie dans la Grèce antique*, p. 609-14 ; les éromènes avaient vraisemblablement entre 12 et 18 ans.

⁵⁰ Dans le *Protagoras* Pausanias est représenté avec un adolescent à ses côtés (*néon ti éti meirákion* : Prot.315d8) ; Socrate ne s'étonnerait pas qu'il soit son aimé (*ouk àn thaumázoimi ei paidikà Pausaniou tugkháneí ón* : Prot.315e2-3).

⁵¹ Voir *infra* l'annexe II.

⁵² Voir aussi Charm.155a4 : *tòn neanían*.

cette beauté extérieure et érotique du visage et du corps (*euprósopos* et *aprosopos*: Charm.154c8-d5), cette forme parfaite (*eîdos págkalós*: Charm.154d5), est dotée d'une âme aussi bien née que son corps (Charm.154d7-e3).

Platon nous montre Socrate emporté par le plaisir d'avoir profité un instant de la beauté de Charmide, mais la remarque précédente de Socrate qui s'intéresse à l'âme du jeune homme suppose qu'il existe d'autres manières de juger de la beauté. Un jeune homme peut représenter un certain modèle de la beauté et du courage (*tôî hebôntí te kai andreíoi*: Rsp.(V)468d3-4) qu'il faudra honorer quand il le mérite (*díkaion timân tôn néon hósoi agathoi*: Rsp.(V)468c10-d1), soit comme ici (Rsp.(V)468c10-d3), par des morceaux de choix dans les sacrifices, soit par des récompenses sexuelles (Rsp.(V)468b11-c9). Pour Platon, les récompenses de ce genre honorent le meilleur (*tòn [...] aristeúsanta*: Rsp.(V)468b2) pour deux raisons. La première est militaire: il s'agit de récompenses pour des actes de bravoure commis à la guerre; ces honneurs poussent les autres au zèle. La seconde est eugénique: les guerriers qui se sont distingués pourront s'unir plus souvent aux femmes que les autres afin de favoriser de bonnes naissances (Rsp.(V)468c5-8). Une telle idéalisation martiale de la jeunesse semble par conséquent se limiter aux impératifs d'une politique efficace. Ces dispositions pratiques n'excluent pas la reconnaissance d'autres critères de beauté qui dépendent étroitement de la philosophie platonicienne.

Platon ne semble donc pas condamner toute forme d'homosexualité traditionnelle. Dans la *République*, l'éducation musicale des jeunes se termine par une législation prévoyant une certaine forme d'amour filial (*hóesper huéos paidikôn erastén*: Rsp.(III)403b5-6) devant rester dans les limites de la correction (*erastêi te kai paidikoîs orthôs erôsí te kai eroménois*: Rsp.(III)403b2). Cette libéralité s'explique et se justifie quand l'affection de l'éraсте pour les jeunes relève de l'amour de leur beauté (*tôn kalôn khárin*: Rsp.(III)403b6); Platon critique cependant une pratique en vue du plaisir, dérégulée par la passion et la mollesse (Rsp.(III)403a10-b1). Il tente ainsi d'orienter l'amour pédérastique dans le sens d'une ascension vers le beau.⁵³

⁵³ D. M. Halperin pense que Platon condamnait toute forme de rapports sexuels entre hommes (*One Hundred Years of Homosexuality*, p. 116: « a social practice for which Plato himself entertained the liveliest mistrust »). Nous croyons plutôt que Platon critiquait la confusion possible entre l'amour pédérastique et les rapports du maître et de l'élève. Le passage de la *République* cité *supra* prévoyant une liberté sexuelle complète pour les guerriers courageux nous fait douter que Platon s'opposait formellement à toute forme de relations homosexuelles.

Socrate donne plus d'importance à une certaine forme de beauté psychologique qu'à la beauté physique qui attire les amoureux de Lysis, Charmide ou d'Alcibiade.⁵⁴ Le prologue du *Protagoras* glisse de l'une à l'autre forme de la beauté. Un ami de Socrate lui demande s'il revient de sa chasse à la beauté épanouie d'Alcibiade (*tèn Alkibiádou hórán*: Prot.309a2). Socrate vient tout juste de quitter le jeune homme, mais il confie ne s'en être pas occupé. Son ami s'étonne (Prot.309c2): Socrate aurait-il rencontré quelqu'un de plus beau (*kállioni*) à Athènes? Socrate affirme que oui, si on admet que le plus savant est le plus beau (*tò sophótaton kállion phainesthai*: Prot.309c11-12). La relation entre l'amoureux et son aimé tend ainsi à s'inverser. Là où beauté rime avec jeunesse dans la relation pédérastique, elle s'adapte aux termes de la relation pédagogique, où le savoir vient avec l'âge. L'aimé serait le plus vieux, dont les connaissances attirent un plus jeune qui veut être son élève. L'empressement d'Hippocrate à recevoir les leçons de Protagoras peut être interprété comme la manifestation de cet amour du savoir.

a) Phil.53d9-10

On doit par conséquent identifier deux discours parallèles sur l'amour chez Platon. Le premier, conventionnel, souvent ironique ou comique, reprend les termes d'une relation où un jeune homme est l'objet du désir d'un plus vieux.⁵⁵ Le second utilise le vocabulaire du premier; philosophique, il fait du plus vieux (le plus sage, le plus savant, le plus accompli) le modèle qu'un plus jeune tente d'incarner.⁵⁶ Dans le *Philèbe*, un cas particulier (Phil.53d9-10) montre comment la même phrase peut être interprétée selon l'une ou l'autre de ces formes d'amour.

Nous prenons le dialogue au moment où Socrate complète son raisonnement sur l'hétérogénéité du plaisir et du bien qu'il dit différents en vertu de l'écart ontologique entre le devenir et l'être (Phil.53c5). Protarque demande à Socrate d'éclaircir ses propos. Il le fait en utilisant une série de formulations équivalentes (Phil.53c4-54c5). Il y a, d'une part, le devenir, ce « qui tend toujours vers autre

⁵⁴ Au sujet de Lysis et Hippothalès, cf. *supra* II)2.2.

⁵⁵ M. Golden résume cette situation (« *Slavery and Homosexuality at Athens* », p. 315): « *The older was not only the sexually active partner; he was also the aggressor* ».

⁵⁶ Contrairement à la majorité de ses contemporains, Platon fait de la relation pédérastique une relation réciproque, cf. Phaedr.225c-e et l'analyse de D. Halperin (*One Hundred Years of Homosexuality*, p. 131-42). Ce dernier conclut sommairement (p. 133): « *Reciprocity finds its ultimate expression in dialogue.* »

chose » (Phil.53d3-4), ce à quoi il manque quelque chose (*tò d' ellipés*: Phil.53d6) et, d'autre part, l'être, « en soi et pour soi » (Phil.53d3), très « imposant » ou très « majestueux » (*tò mèn semnótaton*: Phil.53d6). La distribution, de part et d'autre de l'alternative, des exemples⁵⁷ qui illustrent cette relation va de soi. Protarque applique sans difficulté le raisonnement à la construction de navires (Phil.54b2-3).

Un exemple de Socrate reste pourtant délicat à analyser. « Nous avons sans doute pu observer, dit-il, des jeunes gens accomplis (*paidiká* [...] *kalà kai agathà*) et aussi leurs courageux amoureux (*erastàs andreíous*) ». ⁵⁸ À quoi correspondent les jeunes hommes et les hommes valeureux dans les termes de la relation ontologique entre le devenir et l'être? Selon une lecture traditionaliste, on ferait des *paidiká* l'objet du désir que ressentent leurs amoureux. Leur naturel accompli de *kaloì kagathoí* leur donnerait cette allure imposante et majestueuse (*semnótatos*) que Socrate reconnaît à l'être. La vaillance des amoureux (*erastàs andreíous*) s'expliquerait ironiquement par la manière courageuse dont ces derniers supportent le manque érotique qui les fait poursuivre leur aimé (*ellipés*). On remarque qu'une telle lecture pourrait s'appuyer sur des passages chez Platon où l'éromène mène le jeu de l'amour. ⁵⁹

Si l'on adoptait une lecture platonicienne, cette relation devrait pourtant être inversée. À l'image du rapport qu'entretiennent, dans le *Banquet*, Alcibiade, *kalòs kagathòs* auquel il manque l'essentiel, et Socrate, philosophe, laid et amoureux, qu'Alcibiade admire pour son courage, les éléments de l'exemple sont susceptibles d'échanger leur statut ontologique. La direction du manque prend le sens contraire de la relation pédérastique traditionnelle, car l'homme accompli dépasse le jeune, par sa force, sa sagesse et sa virilité, et malgré sa laideur dans le cas de Socrate. Il devient le modèle adulte d'un jeune (*país*) encore engagé dans le processus de la génération, car ce dernier continue de grandir et dépend encore de ses parents. L'homme qui a atteint la pleine maturité possède une autonomie dont les jeunes sont privés. Le couple formé par l'être et le devenir recouperait ainsi l'opposition entre *paidiká* et *andreíoi* selon l'étymologie de ces mots: Socrate oppose des enfants et des hommes faits. Cette lecture demande de percevoir dans le *Philèbe* une critique de la relation pédérastique traditionnelle, car si l'amoureux est un

⁵⁷ Phil.54c1-2: *phármaka te kai pánta órgana kai pásan húlen*.

⁵⁸ Phil.53d9-10: *paidikà pou kalà kai agathà tethorékamen háma kai erastàs andreíous autôn*.

⁵⁹ Comme on le constate dans le *Ménon*: ...*turanneúontes héos àn en hórai ôsin* (Men.76b8); voir aussi Symp.183a6-7 et Phaedr.252a6.

homme mature, loin d'exister « en vue de quelque chose », il représente plutôt l'idéal de l'être accompli, un autarcique « en soi et pour soi ».

Si les deux lectures sont possibles, c'est peut-être parce que Socrate s'amuse ici aux dépens de Philèbe et de ses jeunes amis (Phil.16b4-5). D'une part, en défendant les plaisirs comme il le fait, Philèbe, quoique mûr, se rabaisse lui-même à un niveau inférieur aux jeunes qu'il désire ; toujours en état de manque, il participe entièrement au monde du devenir. D'autre part, Socrate indiquerait ironiquement qu'il est lui-même l'idéal des jeunes qui entourent Philèbe ; modèle du courage face aux désirs, il représente l'idéal de l'amour philosophique qui recherche le bien et la participation au monde de l'être. La différence dans ces deux manières de concevoir la relation homosexuelle se trouverait donc entre une pédérastie hédoniste, en vue du plaisir, et un amour pédagogique, en vue du bien.

b) Symp.209c1-2

Les descriptions les plus complètes de cet amour philosophique se trouvent bien entendu dans le *Banquet*, plus précisément dans le discours de Diotime et dans la relation entre Socrate et Alcibiade.

Le discours de Diotime opère un renversement de la relation pédérastique. Sans rompre complètement avec la terminologie de la relation pédérastique traditionnelle, elle en aménage les éléments pour en faire une entreprise pédagogique de nature platonicienne. En faisant des amours hétérosexuel et homosexuel des recherches d'immortalité différentes mais comparables, elle introduit entre les acteurs de la relation pédérastique un rapport inattendu de fertilité et de fécondité. Selon Diotime, la fertilité de l'âme de l'éraсте lui fait désirer procréer (Symp.209b2). Certes, elle lui reconnaît une attirance pour la beauté, mais sa quête amoureuse est la recherche du beau où – littéralement dans lequel – il pourra procréer (*tò kalòn en hōi àn gennéseien*: Symp.209b3). La chasse amoureuse n'est alors plus uniquement un désir de jouissance dont la fin est la capture de l'être aimé, mais un désir d'immortalité. Engendrer des enfants, pour ceux dont la fertilité concerne les corps, leur permet d'assurer leur immortalité (Symp.208e3-4). D'une manière comparable, l'homosexuel cherche à devenir immortel dans les âmes des hommes. Voilà pourquoi il est jaloux (*zelôn*: Symp.209d2) des grands poètes et des législateurs de la Grèce qui se sont acquis une renommée immortelle.

La comparaison entre la procréation (*paidogonia*) et la pédérastie implique au moins une différence. Faire des enfants suppose en principe une activité d'éducation ; un homme et une femme veillent à la bonne croissance de leur enfant. La pédérastie implique aussi une procréation pédagogique : des discours, des inventions, des législations que lèguent les amoureux aux prochaines générations. Toutefois, la procréation homosexuelle se fait par l'action même d'éduquer l'éromène, au contraire de la génération hétérosexuelle qui sépare l'union sexuelle de l'éducation. Voici ce que dit Diotime au sujet de cet amour pédagogue (Symp.209b4-c2).

[L'éraсте] est plus épris des beaux corps que des laids parce qu'il est gros (*kuôn*), et lorsqu'il rencontre une âme belle, noble, bien née, il est très épris de l'un et de l'autre. Auprès de cet homme, il abonde aussitôt en discours sur la vertu, sur ce que doit être un homme de qualité (*hoion khrè einai tòn ándra tòn agathón*) et sur les choses qu'il doit faire (*hà epitedeúein*) : il entreprend de l'éduquer (*epikheirei paideúein*). En effet, au contact du beau, dans son union avec lui, les choses dont jadis il était gros, il les procréé et les engendre, qu'il soit absent ou présent il s'en souvient, et il élève (*sunektrépheí*) leur rejeton en sa compagnie.

L'ensemble de la relation pédérastique se laisse interpréter en termes pédagogiques ; et inversement, la relation pédagogique peut se comprendre selon les désirs de l'amour pédérastique. L'éraсте éduque son éromène, produit des discours qui serviront ensuite à l'éducation des Grecs. De tels amoureux engendrent toute vertu (*gennésantes pantoían aretén* : Symp.209e2-3). Dans la suite de son discours, Diotime révèle à Socrate les différents niveaux ontologiques qu'elle entend décrire par cette explication des rapports homosexuels. Elle donne à cette expérience amoureuse la forme d'une ascension passant de l'amour des beaux corps (*árkhesthai [...] néon ónta iénai epì tà kalà sómata* : Symp.210a5-6) à la perception du beau par nature (*exaíphnes katópsetaí ti thaumastòn tèn phúsin kalón* : Symp.210e4-5). La première étape (Symp.210a4-b6) rappelle l'amour pédérastique traditionnel ; la dernière (Symp.210e2-211b7) décrit une expérience spirituelle comparable à la contemplation du Bien dans la *République*. L'étape intermédiaire, celle qui consiste en l'amour des âmes et leur beauté (*tò en taís psukhaís kállos timióteron hegésthai* : Symp.210b6-7) est une pédagogie à part entière : « procréer et rechercher ces discours qui rendent les jeunes meilleurs ». ⁶⁰ Cette activité pédagogique convient naturellement à l'âme qui occupe elle-même une position intermédiaire entre le physique et le divin. À l'instar de la conversion des cavernicoles de la *République*, l'amour pédagogique mène aux sciences (*epì tàs*

⁶⁰ Symp.210c2-3 : *tíktein lógous toioútous kai zetein, hoítines poiéousi beltíous toús néous*.

epistēmas agageîn: Symp.210c6-7) et plus précisément à la science du beau (Symp.210d7-e1). L'amour des jeunes hommes fait partie intégrante de l'éducation devant mener à la contemplation du Beau; pour la philosophie, la pédérastie participe de la pédagogie vers le Beau. Atteindre le terme de cette ascension (Symp.211b6-7) est en effet le propre de celui qui possède le bon amour des jeunes (*dià tò orthôs paiderasteîn*: Symp.211b5-6). Cette pédérastie correcte résulte de la pédagogie érotique décrite par Diotime (*hòs gàr àn mékhri entaútha pròs tà erotikà paidagogethēi*: Symp.210e2-3).

L'amour pédagogique change la polarité de la chasse à l'aimé. Si, en un premier temps, le désir pousse l'éraсте vers les beaux jeunes hommes, une conversion s'opère par la suite. S'il aime correctement, c'est-à-dire avec philosophie, l'éraсте en viendra à s'intéresser plus aux âmes qu'aux corps et, au terme de son ascension, au Beau en soi et pour soi (Symp.211b1-2); cela fera de lui l'éducateur de son éromène. Dans le cadre de cet amour pédagogique, la perfection de l'éromène révèle une beauté supérieure dont il dépend entièrement. Sa beauté mène ainsi à sa propre éducation et à la recherche d'une forme à laquelle il participe, mais qui le dépasse. Il n'est plus le principal objet du désir, car sa beauté découle d'un ordre de perfection infiniment supérieur à lui-même ou à son éraсте.

Platon donne un exemple d'un renversement de ce genre en décrivant la relation amoureuse entre Socrate et Alcibiade. Au premier stade de leurs relations, Socrate pourchassait Alcibiade.⁶¹ Dans le prologue du *Protagoras*, on apprend de la bouche d'un ami de Socrate que sa principale activité consiste en la chasse à la beauté d'Alcibiade (Prot.309a1-2), dans le *Gorgias*, Socrate avoue son amour pour Alcibiade (Gorg.481d2-4); le *Banquet* a lieu au deuxième stade de leurs relations. Lors de l'irruption d'Alcibiade au banquet d'Agathon, on voit Alcibiade follement épris de Socrate. C'est au tour du jeune homme de rechercher la compagnie de Socrate. Platon et les Grecs devaient trouver paradoxale cette situation inverse des relations homosexuelles habituelles.⁶² Alcibiade veut être l'amant de Socrate

⁶¹ Comme cela est raconté dans l'*Alcibiade majeur* (cf. Alc.(I)103a1-4), Socrate semble avoir suivi Alcibiade avec assiduité, suffisamment pour être au courant du déroulement de ses journées et des maîtres qu'il a fréquentés (Alc.(I)106e4-9).

⁶² Le discours de Phèdre dans le *Banquet* confirme l'étrangeté de cette situation. Pour ce dernier, il paraît inconcevable qu'Achille aimât Patrocle (*Aiskhúlos [...] phluareî*: Symp.180a4), parce que, premièrement, il était plus beau que tous les autres et que, deuxièmement, il était plus jeune que Patrocle (Symp.180a5-7); ces deux caractéristiques s'appliquent à la relation d'Alcibiade et de Socrate. Dans son premier discours du *Phèdre*, Socrate explique les rôles de l'éraсте et de

(Symp.216d1 sq.); il lui voue une admiration sans bornes (Symp.219d4-7). Il a trouvé en Socrate une extraordinaire beauté, une divine beauté intérieure (*tà entòs agálmata*: Symp.216e5-6)⁶³ cachée sous la laideur de ses traits et la simplicité de la vie qu'il mène. Alcibiade en décrit les manifestations: son courage et sa tempérance, la modération qu'il incarne. Voilà donc que le jeune désire le vieux dans le but primordial de faire sa propre éducation, de devenir meilleur (*emoi* [...]) *oudén esti presbúteron tou hos bélitiston emè genésthai*: Symp.218d1-2). Tout se passe comme si cette relation reprenait exactement la description de l'amour pédérastique que Socrate dit tenir de Diotime.

Un détail nous empêche toutefois de conclure à une ressemblance parfaite. Socrate n'est peut-être pas l'amant fertile que décrit Diotime. Alcibiade admire en Socrate la force de ses discours. Tous, femmes, hommes et adolescents, sont possédés (*katekhómetha*: Symp.215d6) par ses propos, même lorsqu'ils sont rapportés par quelqu'un d'autre (Symp.215d3-6). Alcibiade se dit emporté par des transes semblables à celles de corybantes et constate que les autres réagissent de la même manière (Symp.215e1-4). Le message que Socrate livre à Alcibiade relève pourtant plus de la réfutation que de la procréation. Socrate lui fait apercevoir qu'il ne devrait pas vivre comme il vit (*moi dóxai mē biotòn eínai eínai ékhonti hos ékho*: Symp.216a1-2), qu'il souffre d'un grand manque de soin de soi (Symp.216a5-6), mais lorsqu'il le quitte, Alcibiade retourne à ses premières amours: les honneurs politiques (*tēs timēs tēs hupò tôn pollôn*: Symp.216b5). Socrate le rend honteux, Alcibiade se sent rougir à la simple vue de Socrate (Symp.216b6), mais il avoue que la présence de Socrate ne fait rien pour l'améliorer durablement. Pour expliquer cette situation, il y a, d'une part, "l'intempérance d'Alcibiade",⁶⁴ mais, d'autre part, Socrate n'est pas plein de discours, il n'est pas gros de vérités et ne peut devenir l'éducateur d'Alcibiade, car il est, conformément à sa fonction de maïeuticien, stérile comme le sont les sages-femmes (*hai éde adúnatoi tíktein*: Theaet.149b7).⁶⁵

l'éromène selon leur différence d'âge: « le plus vieux ne veut pas quitter le plus jeune » (Phaedr.240c6-7); le plus jeune constate que le plus vieux a passé l'âge de la beauté florissante (Phaedr.240d6-7).

⁶³ Charmide attirait aussi le regard des enfants, comme s'il était une statue de dieu (Charm.154c8).

⁶⁴ Cf. *infra* V)3.

⁶⁵ Voir aussi Theaet.150c4: *ágonos eimi sophías* et Theaet.150c8. Socrate compare, dans le *Théétète*, l'activité de la sage-femme et la sienne selon les éléments qui servent à la comparaison

c) Phaedr.276e5-277a4

On trouve, dans le *Phèdre* (Phaedr.249d4-250c6), une description de l'ascension de l'âme vers le Beau comparable à celle du *Banquet*. Or, le *Phèdre* présente lui aussi des indications précises sur la manière de mener l'éducation par l'usage des discours. Le *Phèdre*, dialogue sur le beau, réserve une grande place à la critique philosophique de la rhétorique et de l'écriture.⁶⁶ Phèdre est lui-même un jeune homme à l'affût de toutes les connaissances et son attachement au discours de Lysias n'est pas sans rappeler le caractère pédagogique de l'amour pédérastique. Suivant en cela le discours de Diotime qui fait participer l'amour homosexuel d'une recherche universelle d'immortalité, Socrate examinera la valeur de la rhétorique et de l'écriture à l'aune d'un discours mythologique faisant de l'amour une ascension vers une beauté perdue, supérieure et divine. Les détours qu'emprunte la critique du discours de Lysias le mènent à proposer un modèle technique servant à décrire la pratique idéale de la rhétorique et de l'écriture. On peut en regrouper les divers éléments autour de la psychagogie (Phaedr.261a7-b2).

Eh bien, est-ce que, dans son ensemble, la rhétorique ne serait pas la technique qui opère une certaine conduite des âmes grâce aux discours (*tékhne psukhagogía tis dià lógon*), non seulement devant les tribunaux et dans toutes les réunions publiques, mais aussi en privé, technique qui reste la même sur les grandes questions ou les petites et qui, lorsqu'elle est bien pratiquée, ne tire pas plus de prestige des sujets sérieux que des sujets de peu d'importance?

Socrate et Phèdre font un tout de l'écriture et de la rhétorique (*tòn lógon hópei kalôs ékhei légein te kai gráphein*: Phaedr.259e1-2). Il semble à prime abord que l'une et l'autre peuvent se passer de connaître la vérité sur les sujets dont elles traitent; pour le rhéteur, il suffit de connaître ce qui paraît juste à la foule (Phaedr.260a1-4). Écrire ou dire de bons discours découlerait donc plus de la

entre les amours homosexuel et hétérosexuel dans le *Banquet*: enfanter par le corps ou par l'âme, accoucher des femmes ou des hommes (Theaet.150b6-9).

⁶⁶ D. Halperin (*One Hundred Years of Homosexuality*, p. 122-4), à la suite de B. Ehlers (*Eine vorplatonische Deutung des sokratischen Eros*, *Zetemata* 41, 1966), constitue un dossier sur les relations qu'entretient Socrate avec Aspasia, son professeur de rhétorique dans le *Ménexène*. En raison du rôle important que joue l'amour dans le discours platonicien sur l'apprentissage, que ce professeur de rhétorique fût aussi une hétéra ne devrait pas nous surprendre. Sur les relations entre *lógos* et *éros*, cf., entre autres, H. Gundert, « "Perspektivische Täuschung" bei Platon und die Prinzipienlehre » et R.G. Tanner, « Plato's Phaedrus. An educational manifesto? », p. 220: « In [the Phaedrus] both Logos and Eros are "mighty dynasts" and jointly dominate the intellectual and moral education of citizens properly so called. It might reasonably be called an educational manifesto. »

persuasion issue des croyances populaires que d'une connaissance de la vérité sur le beau ou le juste (Phaedr.260a3-4). La pratique d'une rhétorique efficace semble toutefois requérir la possession du savoir nécessaire pour persuader. Il se résume en la connaissance d'une puissance d'agir ou de pâtir (Phaedr.270d4-5); elle est le produite d'une réunion entre la connaissance des notions au sujet desquelles on persuade et celle portant sur la nature des âmes à persuader.

Si on convient que le rhéteur agit selon une technique, l'objet même de son discours ne peut donc rester inconnu de lui (Phaedr.262a9-c3). Socrate reprend à ce propos un raisonnement de l'*Hippias mineur* qui démontrait que, pour tromper ou mentir volontairement, il faut connaître l'objet dont on parle (Hip.(II)365d5-366c4). Par conséquent, la technique rhétorique suppose une connaissance de type dialectique rendant possible une définition juste des objets et des articulations du discours (Phaedr.265d3-266b2; Phaedr.266c1) – dans le *Phèdre*, la dialectique permet d'opérer la distinction entre les genres de la folie amoureuse (Phaedr.265a9-c3). De plus, et conformément à la définition de la rhétorique comme psychagogie, le rhéteur doit connaître l'âme de ses auditeurs. Intervient ici le modèle technique de la médecine selon lequel le véritable technicien connaît la nature de son patient. Le médecin fonde sa pratique sur la connaissance de la nature du corps (*phúsin sómatos*: Phaedr.270b4) et « en lui fournissant remèdes et nourriture, il y produit santé et force » (*phármaka kai trophèn prosphéron hugíeian kai rhómen empoiésein*: Phaedr.270b6-7). Quant à lui, le rhéteur connaît la nature de l'âme (*phúsin [...] psukhês*: Phaedr.270b4-5),⁶⁷ et en lui fournissant « discours et occupations conformes à la loi, il lui communique la persuasion et la vertu de son choix » (*peithò hèn boulei kai aretèn paradósein*: Phaedr.270b8-9).

Les discours sont les *phármaka* de l'âme : la pratique de la rhétorique suit un modèle d'adéquation technique qui demande de faire correspondre à une nature particulière (une âme) des éléments qui lui conviennent (les discours). Passant, grâce à la notion d'adéquation, du modèle technique de la médecine à celui de l'agriculture, Platon définit la bonne utilisation des discours en ces termes (Phaedr.276e5-277a4):

...lorsque, en se servant de la dialectique et en prenant une âme adéquate (*psukhèn prosékousan*), on fait pousser et on plante, avec science, des discours qui sont capables de venir au secours d'eux-mêmes et de celui qui les a fait croître, qui ne sont pas stériles, mais qui portent une semence (*oukhì ákarpoi allà ékhontes spérma*) de laquelle d'autres discours, en croissant dans d'autres mœurs, seront capables de fournir une semence à

⁶⁷ Ou, en Phaedr.271d1-2, les genres d'âmes : *anágkē eidénai psukhē oúsa eide ékhei*.

jamais immortelle et de rendre celui qui la porte aussi heureux qu'il est possible à un homme de l'être.

Ce passage recoupe le réseau des questions sousjacentes à la constitution d'une éducation philosophique. Tout d'abord, il semble que l'utilisation technique de la rhétorique à des fins pédagogiques découle d'une connaissance dialectique et d'une pratique adéquate. Platon affirme ici la nécessaire réunion de la science dialectique et de l'éducation se servant de discours persuasifs ; la définition d'une technique rhétorique établit ainsi, dans la pratique des discours, une association problématique dans le déroulement de l'éducation des gardiens. Ensuite, la rhétorique répond aux critères d'une définition technique de la pédagogie. Le double rapport analogique que la psychagogie entretient avec la médecine et l'agriculture fait d'emblée participer la rhétorique des moyens pouvant rendre l'âme meilleure. La rhétorique doit, pour être efficace, se soumettre à la nécessaire adéquation du discours et de l'âme qui le reçoit, car à chaque type d'âme convient un type de discours (Phaedr.271d2-e2). Enfin, conformément à l'amour pédagogique décrit par Diotime, la rhétorique peut faire naître et croître des discours servant à l'éducation des hommes. Ainsi expliquée, la puissance de la rhétorique dépasse les capacités pédagogiques du Socrate ironique et réfutateur que Platon dépeint dans ses dialogues de jeunesse. La réfutation socratique, aussi puissante soit-elle, n'a qu'une efficacité pédagogique limitée, car elle agit seulement en la présence de Socrate et par soustraction ou ablation de faux savoirs. Contrairement à Socrate qui doit avouer son infertilité, la technique rhétorique produit des discours féconds : semés avec science, ils peuvent se défendre eux-mêmes et croître en d'autres âmes. En les adaptant aux mœurs dans lesquelles ils sont diffusés, ils seront susceptibles d'y introduire des modifications bénéfiques ; ainsi, l'éducation par la rhétorique pourrait mener au bonheur de l'homme.

La fonction pédagogique d'une technique adéquate des discours paraît ainsi être essentielle à la réalisation de l'éducation platonicienne. Elle découle en droite ligne des principes que nous avons identifiés et circonscrits dans le présent chapitre. Ainsi, qu'on envisage l'éducation en tant que productrice de caractères ou plutôt dans l'objectif d'acquérir des connaissances, elle dépend étroitement des éléments essentiels définissant efficace de toute technique. En tant que technique orientée vers la réalisation d'un devenir meilleur, les modes d'intervention de la *paideia* obéissent aux critères d'adéquation et d'habituation que l'on reconnaît dans la pratique d'autres techniques comme l'agriculture ou la médecine, pour ne nommer qu'elles. L'appliquer à un milieu et à un naturel donnés exige l'intervention d'une

perspective que l'on pourrait qualifier de déterministe, car l'éducation, pour agir sur le milieu humain, doit aussi prendre en compte les éléments qui influencent le citoyen et sa cité. D'un point de vue politique, ces éléments sont l'histoire, la situation géographique de la cité, sa constitution, sa culture, etc. D'un point de vue psychologique, le vieillissement est un élément fondamental pour comprendre le rôle de l'éducation dans le développement de l'homme : dans l'espace d'une vie, son évolution le fait passer par différents rôles sociaux qui correspondent à des rôles pédagogiques distincts. La recherche d'un devenir meilleur s'exprime ainsi dans un désir d'immortalité qui se manifeste tant dans les formes d'amour que dans celles de l'éducation. Voilà la raison psychologique pour laquelle l'érotisme des discours et la nature pédérastique de l'éducation doivent être comprises ensemble comme des éléments essentiels de la pédagogie platonicienne.

Nous verrons dans le chapitre consacré à la formation du philosophe-roi comment Platon entend suivre et tirer parti de l'adéquation entre la rhétorique et la nature de l'âme en prévoyant une utilisation pédagogique des mythes et des discours rhétoriques. Il confère à la rhétorique un pouvoir pédagogique de première importance, car elle permet de réunir, dans le cadre de la même entreprise éducative, la production d'un discours persuasif et l'exercice de la science dialectique. En tant qu'elle s'accorde avec la dialectique, la rhétorique est en mesure de faire participer les opinions et la persuasion à la constitution d'une éducation philosophique. Il nous faudra ainsi expliquer comment s'effectue, dans le détail de l'éducation des gardiens, la participation de la persuasion à la recherche philosophique.

Annexe II

Païs, meirákion et anér dans la peinture sur vase

La part de K.J. Dover est importante dans une étude comme celle-ci. L'étude des peintures sur vase qu'il a menée dans *Greek Homosexuality* s'est révélée être d'un grand secours pour comprendre une réalité de la Grèce ancienne ce qui, du même coup, éclaire les relations entre l'homosexualité et l'éducation chez Platon, d'un point de vue chronologique à tout le moins (étude des âges).¹ Une règle à ne pas enfreindre devrait être répétée ici (*Greek Homosexuality*, p. 7): « *We must not imagine (...) that the vase-paintings directly "illustrate" the literature available to us or that the literature is any kind of "commentary" on the vase-paintings.* » Aussi, nos conclusions ne portent-elles que sur la signification des termes *païs*, *meirákion* et *anér*, dans les relations homosexuelles et pédagogiques : les écarts d'âge entre un amant et son aimé d'une part et un maître et son élève d'autre part suivent les mêmes représentations graphiques. À une exception près, car nous n'avons trouvé aucune représentation d'une relation pédagogique impliquant un *païs* et un *meirákion* (par exemple : l'Hippothalès du *Lysis* n'est jamais représenté dans le rôle du maître de *Lysis*).

D'une manière générale, un *anér* (homme adulte ; Dover : *man*) est représenté avec une barbe (Harvard 1960.339* ; Harvard 1959.188B), il est presque toujours vêtu (sauf à l'entraînement gymnastique : Malibu 85.AE.25B) et souvent plus grand qu'un homme imberbe (Dover R791 ; Malibu 86.AE.682). Le *meirákion* (jeune homme, s'emploie jusqu'à trente ans ; Dover : *youth*) a un corps musclé (Louvre G42* ; Dover R219, R336, R494 ; c'est le *koúros* de la statuaire, Harvard 1960.311B), il est nu ou à demi-nu, toujours imberbe, souvent aussi grand qu'un *anér* (Dover R65, R76, B114, B250, B271, B486 ; Harvard 1960.339 etc.), parfois plus petit (Malibu 86.AE.682),² mais toujours plus grand qu'un *païs* (Malibu

¹ Nous renvoyons ici aux illustrations comprises dans *Greek Homosexuality* afin de faciliter au lecteur l'accès aux images qui ont servi à notre étude ; nous complétons par des images disponibles sur le site du projet *Perseus* (<http://www.perseus.tufts.edu>). Ces dernières proviennent des collections suivantes : J. Paul Getty Museum (Malibu, California), Harvard University Art Museums, Louvre (Paris) et Martin von Wagner-Museum der Universität Würzburg.

² Le *meirákion* de ce vase est montré partageant du vin avec un *anér* plus grand que lui.

86.AE.277). Par exemple, Orphée est représenté sous les traits d'un jeune homme (Harvard 1960.343B). Quant au *païs* (enfant ; Dover : *boy*), les peintures le montrent imberbe et souvent vêtu³ (Harvard 1927.148* ; Malibu 86.AE.290). Il est plus petit que tous les autres personnages ; on note en effet, entre un fils et son père, une différence de grandeur (Würzburg 507A*), comme c'est le cas entre un *anér* et un *païs* (Dover B598) et un *meirákion* et un *païs* (Dover R27, R59).

Les scènes d'amour entre un *anér* et un *meirákion* obéissent à ces représentations graphiques. Certaines décrivent les aventures de Zeus et de Ganimède (Dover R758, R829, R833 ; Malibu 84.AE.569). D'autres images suivent les mêmes caractéristiques (Dover B65, B76, R283, R502 ; Malibu 83.AE.217 ; Würzburg L.509A), comme, par exemple, les vases où un *anér* offre des présents à un *meirákion* (Louvre A479 : cerf, lièvre, coq, etc. ; cf. Dover, p. 42). Dans une scène, il semble que ce soit le *meirákion* qui attire à lui un *anér* (Malibu 85.AE.25). On constate la même chose pour les rapports homosexuels entre un *anér* et un *païs* (R520 ; Louvre G78*). Des offrandes (un coq : Dover R791 ; un lièvre Malibu 86.AE.290-ext.) servent aussi de sujet à certaines scènes. Les relations entre un *meirákion* et un *païs* (Dover R59, R196A, R547) s'ajoutent au nombre de ces scènes érotiques ;⁴ un *païs* nu joue de l'*aulos* pour un *meirákion* qui se penche vers lui (Malibu 86.AE.227). Une représentation (Dover R637) montre sur le même vase un *anér* et un *meirákion* faisant la cour à un *païs*.

On constate que les mêmes couples servent à décrire les disciplines de l'éducation ; entre un *anér* et un *meirákion* : l'*anér* est placé dans la position d'un maître de gymnastique (Louvre G42*) ; entre un *anér* et un *païs* : on peut voir (Louvre G448*) une quelconque leçon de grammaire ou de poésie, une leçon de musique (Malibu 86.AE.290*).

Ce dernier vase (Malibu 86.AE.290-ext.*) intègre les attitudes de la séduction à des scènes musicales (un lièvre est offert au *païs* du milieu, probablement en érection). Cette ambiguïté sert parfois à la composition d'un vase, qui peut illustrer des scènes d'amour (un baiser) parmi d'autres occupations

³ Sauf dans les relations sexuelles (Dover R520 ; Malibu 86.AE.227).

⁴ Au sujet de R547 : Dover tire probablement de la grandeur du personnage de droite pour en déduire qu'il s'agit d'un *païs* plus petit que le *meirákion* à sa gauche. Pourtant, à cette différence près, les deux personnages sont identiques et ressemblent fort à des *meirákia* ; la différence de grandeur pourrait ne servir ici qu'à rendre manifestes les rôles dans la scène amoureuse que ce vase cherche à décrire : un jeune homme rejette les propositions d'un autre jeune homme (pour les relations amoureuses entre *meirákia*, cf. Dover R189, R200, R243).

(comme l'entraînement à la gymnastique : Malibu 85.AE.25). Les vases opposent parfois deux aspects d'une même activité. Par exemple, on trouve, d'un côté du vase, la récolte des raisins illustrée par une scène typique de récolte (Dover B470=Louvre AM 1008A); de l'autre côté, deux satyres entourent une femme qui tient des couronnes de pampres dans ses mains, un joue de l'*aulos*, l'autre mime le jeu de l'*aulos* sur son *phallos* en érection (Louvre AM 1008B). Le caractère dionysiaque de cette activité aurait servi à l'auteur pour réunir les deux scènes de ce vase.

Harvard 1960.339



Louvre G42



Harvard 1927.148



*Würzburg 507A
(reproduction)*



Louvre G78



Malibu 86.AE.290



Malibu 86.AE.290-ext.



Socrate éducateur et modèle

L'influence de Socrate se fait sentir dans toutes les œuvres de Platon, mais celles qui se consacrent plus strictement à décrire la vie de ce personnage sont les plus paradoxales ; une foule de questions énigmatiques y soulève une aussi grande variété de difficultés pour un lecteur qui tente de donner un sens aux écrits de la jeunesse de Platon. Un des problèmes fondamentaux des œuvres "socratiques" porte sur la pratique de l'éducation. Comment se fait-il que Socrate, qui constate l'absence d'éducateur véritable, passe pour un éducateur bien qu'il nie en être un ?¹

¹ Jaeger écrit à ce sujet (*Paideia* II, p. 59) : « *It is an amazing paradox (größten paradoxen, p. 109 de l'édition allemande) that this supremely great teacher avoided calling his own work paideia, although everyone regarded him as its most perfect embodiment.* » Malgré cette remarque, Jaeger est très affirmatif – trop à notre avis – au sujet de l'enseignement de Socrate et de l'influence qu'il eut sur ses successeurs : « *The form of the platonic dialogue was quite certainly created by an historical fact – the fact that Socrates taught by question and answer* » (*Paideia* II, p. 19 : « *daß Sokrates in Form von Frage und Antwort lehrte* », p. 66 de l'édition allemande ; cf. p. 96 : « *die erzieherische Wirksamkeit des Sokrates* ») ; « *He is the greatest teacher in European history* » (p. 27). Si l'on prend en compte ce que disent les témoignages antiques sur la vie de Socrate et les commentateurs modernes sur la question, on doit constater qu'ils sont en complète opposition les uns avec les autres. Nous examinerons en détail les témoignages de Xénophon, d'Aristophane et de Platon, mais que l'on compare seulement les textes de Platon où Socrate nie avoir jamais enseigné (pour l'essentiel dans l'Apologie) et les passages où on apprend qu'il avait l'habitude de « dire toujours les mêmes choses sur les mêmes sujets » (Xen., Mem.(IV)4,6 ; Gorg.490e9 ; Lach.194d1-2). Pour Eschine, sa mise à mort vient de ce qu'il fut l'éducateur de Critias (*Σοκράτης [...] τὸν σοφιστὴν ἀπεκτείνετε, ἵοτι Κριτίαν ἐφάνη πεπαιδευκός* : Tim.173). Dans les études de Grote, Zeller, Gomperz, Jaeger, Burnet, Diès, etc. Socrate est tour à

Les écrits de la jeunesse de Platon exposent les données du problème avec clarté, et les traits de caractère de Socrate indiquent souvent, avec ironie et ingéniosité, la direction que Platon suivra dans ses œuvres de maturité et de vieillesse. Par conséquent, il n'est pas le lieu ici de tenter d'identifier quelle serait la philosophie la plus fidèle au Socrate historique. En revanche, il faut essayer de trouver ce qu'est le socratisme selon Platon.²

tour le maître de Platon ou l'un des plus importants éducateurs de son temps. Dans celles dernièrement parues sur Socrate, il est rare d'en trouver qui se consacrent précisément à l'étude de notre question. Y. Brès s'interroge (*La Psychologie de Platon*, p. 87 sq.) : « demandons-nous si Socrate [dans les dialogues socratiques de Platon] apparaît comme jouant le rôle qu'aurait dû jouer le père ou l'amant, bref l'éducateur capable de transmettre l'*areté* par *sunousia*. D'une manière générale, il semble que non. » Que Socrate n'était pas un éducateur par fréquentation (*sunousia*), cela est assez clair dans le Banquet (Symp.175d-e) ; il n'est donc pas étonnant que Socrate n'adopte pas ce rôle qu'il critique ouvertement ; tout autre est sa méthode. Th.C. Brickhouse et N.D. Smith distinguent entre les conversations de Socrate et l'éducation (*Socrates on Trial*, p. 197-198 : « *Conversing versus Teaching ; Listeners versus Students* ») et affirment que « [Socrate] ne s'occupe pas de pédagogie formelle ». Leur commentaire est mené comme si l'éducation n'était pas un thème central dans les études sur Socrate ; on n'y trouve aucune recherche approfondie sur le rapport entre la corruption de la jeunesse et l'éducation (seule la proposition que Socrate fut confondu avec les sophistes et condamné pour cette raison aborde directement le sujet, elle aurait dû commander une étude comparative entre l'éducation des sophistes et les entretiens socratiques, cf. id. p. 201). Un livre comme celui de G.X. Santas, *Socrates Philosophy in Plato's Early Dialogues*, s'intéresse bien sûr plus à la forme logique des arguments de Socrate qu'à l'innovation apportée par les dialogues socratiques dans l'histoire intellectuelle d'Athènes. L'analyse logique des textes laisse de côté un ensemble de problèmes fondamentaux pour la compréhension de la pensée antique. On peut attribuer à la tournure analytique des recherches contemporaines sur Socrate la tendance à délaissier l'étude de la question. G. Vlastos serait, à notre avis, le premier à l'avoir abordée explicitement (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 51) : « [...] les grands paradoxes philosophiques dont les premiers dialogues de Platon se font l'écho : ainsi le fait que Socrate prétend ne rien savoir et ne rien enseigner. » L'essentiel des textes où il s'explique remonte à la période 1981-1986 (cf. id. p. 72 sq.) ; nous devons beaucoup à la manière dont il a abordé le problème. Notre démarche est pourtant différente de celle de Vlastos. Elle consiste à se demander si Socrate est un éducateur dans les dialogues que Vlastos considère socratiques ; Vlastos ne fait aucun sort à la question, car il conçoit l'opposition entre Socrate_J et Socrate_M dans les termes de la "philosophie de l'éducation" que l'on pourrait prêter à Socrate. En cherchant à savoir si Socrate est un éducateur nous trouverons les éléments d'une philosophie de l'éducation que nous attribuons d'emblée et par prudence historique à Platon. En effet, être éducateur comme Socrate l'était n'exige en rien que l'on possède une science de l'éducation.

² G. Vlastos a abordé le problème de cette façon et finit par conclure que le socratisme de Platon représentait le mieux le Socrate historique. Cette méthode est aussi la nôtre : « [...] Platon, partageant les convictions philosophiques de base de Socrate, s'est attaché à repenser par lui-même leurs principales affirmations communes, leurs refus et leurs suspensions de jugements

Platon ne “recrée” pas Socrate à la façon d’un peintre fidèle et pressé par le temps auquel on aurait passé la commande de produire un témoignage glorieux ou exemplaire d’une époque révolue. Il dirige son portrait afin d’en tirer des leçons qui servent au développement de son œuvre ultérieure. En tant que citoyen d’Athènes et proche ami de Socrate, Platon l’a sans aucun doute aimé et aidé, lui qui fut manifestement sa plus grande source d’inspiration. Mais le jeu de l’écriture veut que, du point de vue de l’écrivain, ce soit Socrate qui serve de sujet à Platon, un penseur qui allait bâtir un système philosophique original. Notre analyse suivra donc le principe d’un déplacement méthodologique ; délaissant la quête de fragiles vérités sur le Socrate historique, elle se concentrera sur l’identité littéraire et philosophique du Socrate de Platon.³ Chercher à trouver la philosophie historique de Socrate devrait dépasser les différences textuelles entre les auteurs de témoignages pour en extraire une version unique ; à l’inverse, nous tenterons ici de tirer des différences entre les interprétations individuelles des conclusions qui concernent l’originalité du “témoignage” de Platon.

La confrontation des écrits socratiques, tous auteurs confondus, montre que chacun assimile l’héritage du personnage historique pour en proposer une version nouvelle. Sans mépriser les étonnantes capacités de mémorisation qu’avaient les Anciens, il faudrait mépriser une compréhension réaliste de la création littéraire pour avancer que les dialogues socratiques offrent des transcriptions exactes de

argumentés ; et dans l’affrontement de la discussion réfutative, il les fait se mesurer avec les vues exprimées par un ensemble varié d’interlocuteurs. Ce faisant, Platon ne reproduit pas les discours philosophiques de Socrate, il le produit. En employant un procédé littéraire qui fait parler Socrate pour son propre compte, Platon lui fait dire ce qui — selon *lui*, Platon, *au moment où il écrit* — serait pour Socrate le plus raisonnable à dire au moment d’exposer et de défendre sa propre philosophie. » (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 76), sans pour autant que nous acceptions l’ensemble des conclusions historiques de Vlastos, car nous voudrions montrer comment les dialogues socratiques servent de préparation à la suite des dialogues platoniciens. Au lieu de voir des preuves historiques dans les différences d’une période à l’autre, nous tentons de comprendre comment ces différences s’articulent sur quelques-uns des principes fondamentaux du système d’éducation platonicien.

³ Il faut distinguer ce que nous appelons ici le “socratisme de Platon” de l’approche adoptée par M. Canto-Sperber (*Éthiques grecques*, p. 61) : « Ce que nous appelons ici “socratisme” recouvre la philosophie morale attribuée à Socrate, telle qu’on peut la reconstituer surtout à partir des premiers dialogues de Platon et accessoirement des textes apologétiques de Xénophon. » Cette méthode est réputée difficile par l’auteur elle-même qui écrit au sujet de Platon (p. 68) : « Loin d’être lui-même un auteur socratique, [Platon] est peut-être celui dont la puissance créative a le plus contribué à dissimuler ou à rendre difficilement accessible la pensée propre de Socrate. »

quelques-unes des discussions auxquelles participèrent Socrate et ses contemporains. D'une part, même si les Grecs, et Platon en premier, se méfiaient des attraits de la nouveauté et de l'invention, les différences irréconciliables entre les témoignages nous invitent à la prudence. Des résultats si divergents rendent nécessaire une implication quelconque des auteurs dans la description du personnage et dans l'exposition des idées qu'il défend comme siennes. D'autre part, la création de dialogues implique un autre apport positif de l'auteur, car de son choix dépendent l'organisation, le rythme et la richesse du dialogue. Pour présenter un personnage historique, un dramaturge doit nécessairement interpréter ; il lui faut prêter une quête et une signification à ce personnage dans un ensemble dont il est le seul à contrôler la facture poétique. Par exemple, l'intérêt de posséder deux versions de l'*Apologie de Socrate*, une de la main de Platon et l'autre de Xénophon, ne consiste pas à nous assurer qu'une est plus véridique ou plus vraisemblable que l'autre, mais l'existence de ces deux versions permet d'identifier les accents qui appartiennent en propre au Socrate platonicien. En montrant comment Platon tire profit de son inspiration socratique, on montrera par le fait même quels furent les éléments fondamentaux et problématiques qui nourrissaient sa pensée au moment où il écrivait ses dialogues de jeunesse.

Interpréter des dialogues philosophiques exige que l'on explique "la philosophie" de personnages littéraires. Les dialogues socratiques présentent tous Socrate dans des situations empiriques : il revient du front, va au tribunal, plaide sa cause ou encore doit mourir demain. Or, dans une œuvre dramatique, la pensée des personnages s'exprime autant par ce qu'ils disent que par leurs actions et les motifs qu'ils donnent pour les justifier. Décrire la philosophie d'un personnage comme Socrate demande donc que l'on attache autant d'importance à ses paroles qu'aux traits de sa personnalité. On se trouve ainsi dans une situation où des éléments descriptifs prendront la valeur d'éléments théoriques, car, dans un dialogue dramatique, les ressorts de la personnalité et les traits de caractère qui les expliquent soutiennent dans et par l'action la validité d'un discours philosophique.⁴ Écrire un dialogue philosophique, c'est ainsi explorer jusque dans ses plus extrêmes limites la possibilité de maintenir, conformément à la morale grecque, un accord entre la parole et l'action.

⁴ Ce principe d'exégèse est retenu par G.A. Scott (*Plato's Socrates as Educator*, p. 2, note 4) à la suite de G. Press (« *Plato's dialogues as enactments* », p. 133-152).

Grâce à la confrontation du témoignage de Platon et des autres auteurs (principalement Aristophane et Xénophon), il serait donc possible de trouver les éléments centraux du “socratisme platonicien”, qu’ils s’expriment en actes ou en paroles. Une fois cette délimitation accomplie, il faudra orienter notre analyse des formes socratiques d’éducation, qu’elles aient un apport critique ou constructif, vers la philosophie postérieure de Platon, celle des systèmes et de leur dialectique spéculative. Bien que, sur la question de l’éducation, les dialogues de jeunesse finissent dans des apories, la personnalité du Socrate platonicien, la méthode d’interrogation propre à Socrate et ses idées originales concernant la justice et la vie politique restent très présentes dans les périodes de maturité et de vieillesse. Analyser l’éducation chez Platon exige par conséquent que l’on recherche comment Platon put embrasser les idées qu’il admirait le plus chez Socrate pour ensuite les proposer en accord avec l’élaboration d’une théorie personnelle. La compréhension de cette dernière suit logiquement l’exposition des apories et des méthodes exposées dans les dialogues de jeunesse.

La nature paradoxale de ces dialogues tendrait à nous faire douter que l’on puisse sans se contredire passer du Socrate ignorant au Socrate vertueux et réunir la figure d’un Socrate éducateur à celle d’un Socrate constamment à la recherche d’une science éthique.⁵ L’originalité propre au Socrate de Platon découle de ces

⁵ La question la plus difficile et qui explique la diversité et les divergences des commentaires sur Socrate consiste à déterminer la nature de l’ignorance socratique, sa portée et ses limites. H.H. Benson donne un aperçu des différentes interprétations (*Socratic wisdom*, p. 168) : « *Some have understood Socrates to be professing ignorance only of the sort of things investigated by the nature philosophers who preceded him, others to be professing ignorance only of the ethical and other fine (kalá) things, and others to be professing ignorance of everything great or small (oúte méga oúte mikrón). Still others have understood Socrates to be disclaiming only clear, certain, divine, or expert knowledge but not unclear, elenctic, human, nonexpert, or ordinary knowledge.* » Il est important pour essayer de voir clair dans ce débat de concentrer notre attention sur l’objectif avoué des dialogues socratiques : devenir meilleur grâce à une connaissance des vertus ou de la vertu. En effet, la réfutation socratique, qui découle de son ignorance, couvre essentiellement des notions éthiques et politiques. Le message de Socrate consiste à dire : ne prenez pas pour une connaissance exacte en matière de morale ce qui peut être soumis à une réfutation complète. Or, Socrate est un modèle de ce comportement prudent. On peut donc en déduire qu’il ne revendique aucune connaissance exacte en morale, mais qu’il doit toutefois posséder un autre type de connaissance non exact qui pourrait être confondu avec la science. Ainsi, seule la dernière interprétation recensée par Benson nous paraît pouvoir s’accorder avec la nature de la réfutation socratique. Ce dernier (cf. p. 168 n. 7) y associe les lectures de Vlastos (« *Socrates disavowal of knowledge* », p. 39-66) ; P. Woodruff (« *Plato’s early theory of knowledge* », p. 86-106) ; Th.C. Brickhouse and N.D. Smith (*Plato’s Socrates*) ;

oppositions dont les solutions font intervenir les notions d'opinion, de persuasion et d'obéissance ainsi que la distinction entre un apprentissage par modèle et un enseignement par communication spécialisée du savoir. Socrate peut à la fois être ignorant et vertueux parce que s'il agit selon des opinions il ne possède aucun véritable savoir. Il est fermement persuadé que ces opinions sont favorables et adopte une attitude vertueuse en obéissant invariablement à ces principes ; la particularité de son personnage consiste à ne pas confondre ces opinions avec un savoir de nature scientifique.⁶ Socrate peut d'autre part être à la fois éducateur et en

M.L. McPherran (« *Socratic piety in the Euthyphro* » p. 220-40). Nous ajoutons à cette liste T. Irwin (*Plato's Moral Theory*, p. 39-40; *Plato's Ethics*, p. 122: « ... Socrates implies that his frequent disavowal of knowledge is not a disavowal of positive convictions. »). J.-F. Balaudé offre une formulation claire des grandes lignes du débat (« Comment savoir avec Socrate ? Vérité et plaisir d'après le *Protagoras* », p. 121-4). Il existe parfois de grandes divergences de vues entre ces interprétations, nous en commenterons quelques-unes dans les notes de ce chapitre. Le problème avec lequel les interprètes sont aux prises consiste à distinguer entre deux types d'utilisation de la connaissance. Selon un premier type d'utilisation, "connaissance" décrit une certitude dont on ne peut raisonnablement douter. Le modèle de cette connaissance varie dans les dialogues de Platon, mais on peut dire que dans les dialogues socratiques il se fonde autant sur l'efficacité technique que sur l'exactitude mathématique (cf. III)6.1). Le deuxième sens de "connaissance" provient d'une utilisation commune des verbes "savoir" ou "connaître". L'usage montre que l'on peut en effet avoir recours à ces verbes sans se réclamer d'une certitude de type mathématique ou technique ; Socrate dit lui-même savoir certaines choses ; il possède "un savoir tout humain" (Apo.20e6-21a9). Il distingue ainsi lui-même entre la nature de ses connaissances et la nature de celles que maîtrisent les "techniciens" ou que disent posséder les sophistes. Que Socrate ait eu une conscience aiguë de cette différence entre ce qu'il dit savoir et les autres connaissances scientifiques ou techniques nous semble évident en raison même des résultats de la réfutation ; l'oracle fait de lui l'homme le plus savant, ce qui implique nécessairement une gradation dans l'exactitude des connaissances possibles. Par ailleurs, les raisons invoquées par Socrate pour expliquer sa conduite vertueuse montrent qu'il revendique une connaissance du second type, plus proche des opinions, relevant d'une connaissance ordinaire, sans expertise, et, au contraire des sciences dites exactes, dont on peut débattre. En raison de ce recours à des opinions ou des croyances, nous ne pensons pas, à la différence de Benson (*op. cit.*, p. 187-8) que la philosophie de Socrate puisse être identifiée à une position dont le scepticisme serait le mot de la fin. Les raisons qu'avance Woodruff en ce sens nous paraissent suffisantes (« *Plato's early theory of knowledge* », p. 97).

⁶ L'analyse que H.H. Benson donne de l'ignorance socratique est juste dans l'ensemble (*Socratic Wisdom*, p. 167-188): 1) Socrate est sincère quand il affirme être ignorant ; 2) son savoir est un savoir humain : celui qui fait que l'on sait que l'on ignore ; 3) cette déclaration d'ignorance n'invalide pas la possibilité d'acquérir une connaissance morale. Voici comment résumer les éléments de cette lecture sceptique (p. 188): « *Socrates believes that one who lives in ignorance of the most important things is better off dead, but this is the condition that mortals find themselves in. Human wisdom – the recognition of one's ignorance – is, after all, worth little or*

manque de savoir, parce que la reconnaissance de ce manque est le point de départ du devenir meilleur. Voilà pourquoi Platon put proposer un modèle d'éducateur *more socratico*. Sans être un philosophe-roi, son vieil ami lui sert d'exemple pour montrer comment le manque de connaissances avoué mène parfois à la philosophie, comment l'ignorance peut aussi laisser une place déterminante à des opinions fermes justifiant une conduite vertueuse.

nothing. The problem is that most of us are unaware of the condition we are in. That is why Socrates believes that the unexamined life, the life in which one's blameworthy ignorance has not been eliminated in order to procure the knowledge one lacks, is not worth living. Socrates professes not to have the knowledge that would make his life worth living, but he recognizes this and endeavours to acquire it. Herein lies Socratic skepticism. » Sur plusieurs points, notre interprétation diverge de la sienne ; Benson défend que Socrate possède une connaissance assurée de ce qu'est la vertu (§ 9 et, entre autres, p. 226 : « *Socratic knowledge is a very robust notion.* »), mais il ne s'agit, à notre avis, que d'opinions droites qui ne pourraient suffire à donner une définition universelle de la vertu. Benson ne souligne pas suffisamment le fait que les aveux de connaissance de la part de Socrate ne vont jamais jusqu'à la connaissance de définitions (p. 226-227).

III)1 Présentation générale et confrontation des témoignages

Les témoignages les plus complets sur la vie de Socrate sont ceux d'Aristophane, de Platon et de Xénophon.¹ Chacun de ces auteurs présente de Socrate une interprétation à la fois originale et, en partie ou entièrement, incompatible avec les autres témoignages. On sait de la plume de Platon qu'Aristophane est le premier à avoir produit un témoignage qui montrait un Socrate corrompant la jeunesse. C'est de la comédie d'Aristophane que naquirent les plus anciennes accusations contre Socrate (Apo.19c2-6). Ensuite vinrent Platon et Xénophon qui s'opposèrent à ces accusations en composant des dialogues qui trahissent, de façon plus ou moins manifeste, une volonté apologétique. Dans ce contexte polémique, les grandes différences entre le Socrate d'Aristophane et celui de ses successeurs socratiques se laissent comprendre assez aisément. Il est cependant plus difficile de tirer au clair les raisons qui expliquent la dissemblance des Socrate de Platon et de Xénophon. Si on peut douter qu'elles proviennent de l'éloignement de Xénophon ou d'autres raisons imputables aux limites intellectuelles de Xénophon,² elles découlent plus certainement des divergences littéraires et philosophiques qui opposent les deux auteurs. Xénophon propose une défense plus affirmative en dépeignant un Socrate confiant en son enseignement. Celle de Platon fait de Socrate un être sceptique devant les affirmations grandiloquentes des professionnels de l'éducation, mais animé néanmoins par de grands espoirs philosophiques.

La défense de Xénophon se démarque par son autosuffisance logique. Elle répond aux questions qu'elle soulève, et en conclut l'innocence de Socrate. Celle de Platon, bien qu'elle fasse la démonstration de la bonne volonté de Socrate, ne conclut que très rarement. Elle indique plutôt quels pourraient être les éléments d'une réponse aux problèmes que pose "le cas Socrate", sans s'arrêter à un verdict

¹ Sur les autres auteurs d'écrits socratiques, cf. les articles de L. Rossetti: « *Logoi Sokratikoi anteriori al 399* », in: *Logos et logoi*, 1991, p. 21-40; « *Trace di un logos Sokratikos alternativo al Critone e al Fedone Platonici* », *A&R* 20, 1975, p. 34-43; « *Alla ricerca dei logoi Sokratikoi perduti* », *RSC* 22, 1974, p. 424-38.

² Pour un recueil des critiques adressées aux écrits socratiques de Xénophon, cf. la notice de L.-A. Dorion aux *Mémoires de Xénophon*, t. I, p. xii-xcix.

univoque. La sympathie de Platon pour la cause de Socrate reste certainement évidente jusqu'à la fin de son œuvre (dans le *Philèbe*), mais son interprétation se caractérise par une complexité et une richesse théorique qui ouvre le débat à un grand nombre d'interprétations et d'interrogations possibles ; ce qui fait défaut à Xénophon qui a tout mis en œuvre pour sauver le souvenir de Socrate. Les divergences des témoignages sur l'attitude de Socrate envers l'enseignement offrent un bon exemple des oppositions irréconciliables entre les trois auteurs.³ Platon présente les rapports de Socrate au monde de l'éducation d'une manière singulièrement paradoxale : toujours préoccupé de s'améliorer, prêt à aider quiconque à le faire, au centre des débats sur l'éducation de son temps, Socrate n'a malgré tout pas d'élèves, il partage mille et unes différences avec Protagoras et affirme n'avoir jamais enseigné. Devenir meilleur était une recherche qui lui convenait remarquablement bien justement parce qu'elle permettait à Platon d'exploiter cette zone floue propre à Socrate, où on s'éduque sans professeur, où on comprend sans rien apprendre.⁴ Xénophon n'entre pas dans ces subtilités qui le dépassent ou le rebutent. Il affirme tout de go que Socrate rendait les autres meilleurs⁵ et oriente sa défense sur la capacité qu'avait Socrate de le faire.

III)1.1 — *Xénophon*

Xénophon s'implique personnellement dans la défense de Socrate. Ses *Mémorables*, *Banquet* et *Apologie* s'ouvrent tous les trois par une déclaration en son nom propre. Dans les *Mémorables*, Xénophon introduit son propos en se disant étonné (*ethaúmasa* : Mem.(I)1,1) de ce que l'on a pu dire contre Socrate pour qu'il

³ Sur Socrate et l'éducation, comparez Aristophane, Nu.89-104 ; Platon, Apo.33a-b ; Xénophon, Mem.(I)4.11-14. Les positions sont contradictoires à deux niveaux. En ce qui concerne l'enseignement, Aristophane et Xénophon présentent Socrate comme un professeur, alors que Platon nie qu'il en fût un. D'autre part, le Socrate d'Aristophane se fait payer pour donner ses leçons. Xénophon et Platon offrent des témoignages qui nous font douter que Socrate recevait de l'argent pour enseigner. La position de Platon est la plus négative, et aussi la plus paradoxale, car il nie l'un et l'autre.

⁴ Cf. I)2,2 nos explications sur les emplois non spécialisés de *máthēsis* dans les dialogues platoniciens.

⁵ L'utilisation de *béltion gígnesthai* et de *béltion poieîn* n'est évidemment pas exclusive à Platon. En revanche, il semble, suivant les raisons que nous avons avancées dans le premier chapitre, que Platon lui confère une portée et une importance accrues.

mérite la mort. L'*Apologie* doit son origine à l'avis de Xénophon qui estime important de se souvenir des propos que Socrate tint devant le tribunal et à la fin de sa vie (*áxion moi dokeî êinai memnêsthai* : Apol.1). Le *Banquet* insiste de même sur la valeur des récits racontant la vie des gens vertueux (*emoi dokeî [...]* *axiomnēmóneuta* : Sym.1). Xénophon y ajoute qu'il était présent lors des événements qu'il va raconter (*hois dè paragenómenos*).⁶ Le témoignage de Xénophon se fonde souvent sur une expérience qu'il dit avoir vécue ; ce fait est fréquemment rappelé au lecteur.⁷ Ces affirmations confèrent aux écrits socratiques de Xénophon un indéniable caractère pédagogique, puisque Xénophon prête à l'enseignement de Socrate les conclusions éthiques qu'il expose dans ses dialogues. Pour cet historien, absoudre Socrate des accusations portées contre lui revient à en faire son professeur.

En effet, Xénophon, bien qu'il affirme que Socrate estimait immoral de recevoir de l'argent pour enseigner (Mem.(I)6,13), ne se prive pas de lui faire jouer le rôle d'un professeur. Pour Xénophon, Socrate se distingue des Sophistes parce qu'il ne touche pas d'argent et méprise la spécialisation à outrance, mais cela ne suffit pas pour l'exclure du nombre des professeurs. La relation pédagogique qui unit Socrate et ses disciples se fonde sur l'amitié qu'ils ont en commun. Aussi Xénophon, lui fait-il dire que le devoir d'un bon ami consiste à enseigner le mieux qu'il peut ce qu'il sait à ses amis (Mem.(I)6,13-14). Il le présente tout naturellement donnant des enseignements positifs sur ce qu'un homme bien éduqué devrait savoir (*didáskein* en Mem.(IV)7,1-2). Selon lui, Socrate compte parmi ceux qui enseignaient la politique (*tà politikà didáskein* : Mem.(I)2,17).⁸

Xénophon entreprend donc de montrer comment Socrate pouvait rendre ses concitoyens meilleurs. Il formule en ces termes l'objectif de la partie centrale des *Mémorables* (Mem.(I)4,1) :

Si quelques-uns, suivant le témoignage d'aucuns qui l'ont écrit et d'autres qui l'ont affirmé à son sujet, estiment que Socrate était certes très fort pour orienter les autres vers la pratique de la vertu (*proagageîn ep'autèn*), mais qu'il était incapable de les y mener, qu'ils observent non seulement les réfutations auxquelles il soumettait par ses questions et dans le but de les corriger ceux qui pensent tout savoir, mais aussi les propos qu'il tenait

⁶ Cf. aussi (Econ.1 : *ékousa dé pote...*

⁷ À ce propos, cf. Xénophon, *Mémorables*, Belles Lettres p. XXXIX sq., L.-A. Dorion donne un dossier complet sur Xénophon en tant que témoin oculaire.

⁸ Sur l'enseignement de la politique cf. Mem.(I)6,15 : *állous [...]* *hegoïto politikous poiêm*; sur celui des sciences mathématiques cf. Mem.(IV)7,2-5 sq.

avec ceux qui passaient leur vie en sa compagnie et qu'ils envisagent s'il était capable de rendre meilleurs ceux qui le fréquentaient (*hikanòs ên beltíous poieîn toùs sunóntas*).

Son Socrate prend donc une part active dans l'enseignement de ceux qui le fréquentent. Sa compagnie influence directement le cheminement de ses amis, qui ne sont pas seulement dirigés, mais poussés ou attirés dans la voie de la vertu. Xénophon ne nie pas que Socrate pratiquait des réfutations, mais il atteste que Socrate pouvait aussi faire suivre sa correction d'un enseignement approprié. Il en donne un exemple dans les entretiens avec d'Euthydème. Après lui avoir fait perdre tout espoir à ce dernier de trouver un moyen pour s'améliorer (*állen dè hodòn oudemían ékhonta, hèn àn poreuómenos beltíon genoímen* : Mem.(IV)2,23), Socrate lui dévoile comment l'apophtegme de Delphes recèle une sagesse qui lui donnera la connaissance de lui-même et lui apportera de nombreux autres biens (Mem.(IV)2,26-29). L'attitude de Socrate à l'égard d'Euthydème change, et au lieu de le soumettre constamment à des réfutations, « il entreprit de lui exposer très simplement et clairement ce qu'il pensait qu'il devait savoir et ce qu'il tenait pour être les occupations les meilleures » (*exegeíto há te enómizen eidénai deîn* : Mem.(IV)2,40). Le trouble de la réfutation cède donc la place aux indications claires menant à l'apprentissage. Dans la défense de Xénophon, devenir meilleur est la conséquence directe de la capacité qu'a Socrate d'enseigner à ses amis. En effet, l'enseignement donné à Euthydème et les conseils politiques que Socrate prodiguait à ses amis exemplifient cette conclusion que Xénophon prête à Socrate (Mem.(IV)8,10) :

Je sais [...] qu'on attestera toujours en ma faveur que je n'ai jamais commis d'injustice envers aucun homme, pas plus que j'en ai rendu plus mauvais (*oudè kheíro epoíesa*), mais que j'ai toujours tenté de rendre meilleurs ceux qui m'ont fréquenté (*beltíous dè poieîn epeirómen aèi toùs emoì sunóntas*).

Ces propos reprennent à l'identique ceux du premier livre qui annonçaient le programme de Xénophon : montrer en Socrate un éducateur dont l'influence était bénéfique à la société athénienne. La réfutation, ses protreptiques, sa piété ou le fait qu'il ne faisait jamais passer le plus agréable avant le meilleur (Mem.(IV)8,11) sont des qualités de Socrate qui ne suffisent pas à l'innocenter ; Xénophon pensait qu'il devait parfaire le tableau en lui prêtant un enseignement positif.

La nature affirmative des propos de Xénophon concernant l'éducation dispensée par Socrate se manifeste de la manière la plus flagrante dans son *Apologie*. Xénophon désire montrer que les propos orgueilleux (*megalegoría*) que tint Socrate à son procès n'était pas déplacés (Apol.1). Son enseignement ne semble alors plus concerner le cercle fermé de ses amis, mais touche la jeunesse athénienne

qu'on lui reproche de corrompre. À l'accusation d'avoir influencé les enfants à suivre son avis plutôt que celui de leurs parents, le Socrate de Xénophon commence par répondre en avouant s'être occupé d'éducation (Apol.20) : « j'admets, répondit Socrate, en ce qui concerne l'éducation. En effet, on sait que je m'en suis occupé » (*toûto gàr ísasin emoì memelekós*). Or, on pourrait limiter cette occupation à de simples conseils au sujet de l'éducation. Tel le Socrate de Platon qui s'occupe d'éducation comme un entremetteur, le Socrate de Xénophon dirige les uns et les autres vers des professionnels attitrés. Mais Xénophon ne restreint pas les capacités de Socrate en matière d'éducation à l'unique pouvoir de conseiller : il en fait un éducateur hors pair (*perì paideías béltistos éinai hupò tinon prokrínomai* : Apol.21), à l'instar des stratèges ou des médecins qui remplissent avec art la tâche qui est l'objet de leur spécialité (Apol.20). Xénophon offre donc un témoignage qui fait de Socrate un maître dans l'art d'éduquer, ne laissant planer aucun doute sur ses qualités d'éducateur. Pour lui, Socrate rendait tempérants les gens de son entourage,⁹ mais une fois qu'ils l'avaient quitté, il ne devait pas être tenu responsable des mésaventures de ses anciens amis.

III)1.2 — Aristophane

Trois raisons concourent à faire de Socrate la cible des attaques d'Aristophane. Aristophane le présente tout d'abord comme un membre de la nouvelle vague culturelle qui s'est abattue sur Athènes et dont il ridiculise fréquemment les défenseurs.¹⁰ Dans la pièce *Les Grenouilles*, il accable de reproches l'art d'Euripide et fait de celui d'Eschyle le vainqueur de leur combat. Aristophane semble ne pas avoir plus d'estime pour Socrate que pour Euripide qu'il

⁹ À propos de Critias et d'Alcibiade, cf. Mem.(I)2,13, Mem.(I)2,16 et Mem.(I)2,18 : *oída dè kakeînq sophronoûnte, éste Sokrátei sunésten*.

¹⁰ Sur les amusantes critiques qu'adressent les auteurs de l'ancienne comédie à la nouvelle vague intellectuelle, voir le recueil de citations minutieusement constitué par A. W. Nightingale (*Genres in Dialogue*, p. 61-64). Elle remarque, suivant en cela K.J. Dover (voir notes *infra*), que ces critiques ne sont pas très nombreuses et que les auteurs comiques se devaient surtout de faire allusion à des personnages suffisamment connus pour faire rire le *dêmos* (p. 62). Aristophane ne se soustrait pas à cette règle quand il fait dépendre Socrate et Euripide du même mouvement intellectuel (p. 63).

déteste.¹¹ Cette pièce se termine justement par un mot contre Socrate : bavarder (*laleîn*), s'engager dans des discussions délirantes de subtilité (*skariphe_smoïsi léron*), assis avec Socrate, en négligeant les Muses et la grandeur de l'art tragique, c'est le fait d'un homme qui déraisonne (Gren.1491-9).

Ensuite, Socrate adopte un style de vie dont Aristophane se plaît à tourner en ridicule la simplicité vulgaire. Socrate est le modèle de l'homme malpropre (*áloutos* : Ois.1554-5) ; ses manières frustes et laconisantes ont inspiré à Aristophane le verbe "vivre à la Socrate" (*esokrátōn* : Ois.1282).¹² Bref, chez Aristophane, Socrate est le modèle du va-nu-pieds. Il est d'ailleurs vraisemblable que les subtiles recherches de Socrate et son ascèse rationaliste participent de la même tendance philosophique. Glaucon n'avait-il pas réagi de la même manière en qualifiant de cité de pourceaux la première cité de la *République* ? En effet, les livres II et III de la *République* montrent très clairement comment on passe de la défense d'une vie simple à la critique d'une poésie trop emphatique. Cette tendance devait paraître indécente aux yeux d'Aristophane qui était très attaché aux mœurs séculaires des Grecs et à la grandeur des poètes qu'il présente, par le truchement d'Eschyle, comme les éducateurs de la jeunesse (Gren.1054-1055).

Des trois raisons qui sont susceptibles d'expliquer les critiques d'Aristophane à l'égard de Socrate, cette dernière était sans doute celle qui choquait le plus Aristophane. Car, enfin, Socrate, à la différence des autres représentants de la nouvelle vague culturelle, était athénien. En effet, du point de vue d'Aristophane et des autres Athéniens conservateurs, le remplacement, par la rhétorique et la sophistique, de la poésie et des valeurs ancestrales qui ont porté Athènes au sommet de sa gloire¹³ devait paraître plus imminent lorsque des membres influents de la société athénienne comme Socrate et ses amis diffusaient les éléments d'une pensée nouvelle, rationaliste et critique envers ces traditions. Il est par conséquent fort probable qu'Aristophane se soit servi de Socrate pour critiquer en bloc les théories

¹¹ Voir la note de K.J. Dover (au vers 1491 sq. dans son édition des *Grenouilles* : Aristophanes, *Frogs*, 1997, p. 231) sur les liens possibles entre Socrate et Euripide. Il semble évident que Socrate et Euripide participent du même mouvement dans la représentation qu'Aristophane donne des intellectuels de son époque.

¹² Voir aussi Ois.1280-3 ; cf. Nu.412-9 sq. sur le régime de vie socratique.

¹³ Aristophane leur attribue la victoire de Marathon (Nu.985-6 ; Gue.1060-1). En Nu.985-6 (ici, "le meilleur argument" s'identifie à l'ancienne éducation) : *all'ouîn taút'estîn ekeîna ex'hôn ándras Marathonomákhas hemé paideusis éthrepsen* ; en Gue.1060-1 : *ô pálai pot'óntes hemeïs álkimoi mèn khoróis, álkimoi d'en mákhais*.

et les mœurs nouvellement introduites à Athènes.¹⁴ L'assimilation de Socrate au mouvement sophistique, si étonnante soit-elle du point de vue de Xénophon ou de Platon, s'expliquerait par la virulence de la réaction conservatrice d'Aristophane, qui ne peut se résigner à laisser la société athénienne embrasser impunément des doctrines que ne cautionnent ni le poète ni le patriote en lui.

On ne pourrait pas imaginer d'attitude plus distante envers Socrate, et plus éloignée de la position de Xénophon qui revendique sa qualité de témoin. Xénophon témoigne, quand Aristophane accusait. Ce dont se servait Xénophon pour étayer sa défense est compris, d'abord dans les *Nuées* d'Aristophane et ensuite, jusqu'à la mort de Socrate, dans l'opinion publique, comme une accusation virulente contre les occupations du philosophe. Ainsi, Aristophane dépeint Socrate sous les traits d'un professeur qui a pignon sur rue. En effet, l'ouverture des *Nuées* ne fait aucun doute sur la réputation qui s'attache à Socrate. Strepsiade sait que Socrate est savant et incite son fils à aller s'instruire chez-lui.¹⁵ Phidippide, quant à lui, répète l'opinion commune que Socrate est un imposteur et un va-nu-pieds (Nu.102-4). On apprend que Socrate a malgré cela des disciples auxquels il enseigne les sciences qui comptent au nombre de celles enseignées par les sophistes : astronomie, mathématiques, géométrie, géographie, mais surtout la rhétorique. Cette dernière compétence explique pourquoi Strepsiade est convaincu qu'il serait profitable pour lui de fréquenter Socrate (*boulómenos matheîn légein* : Nu.239) ; en apprenant comment le discours faible peut l'emporter sur le plus fort,

¹⁴ Comme l'écrit K.J. Dover (*Aristophanic comedy*, p. 118) : « [...] Socrates, unlike Protagoras, Prodikos and other eminent sophists, was an Athenian citizen, not a bird of passage. » Il peut en conclure : « It therefore appears that in *Clouds* Aristophanes has foisted on to Socrates practices and beliefs which he could fairly have attributed to other intellectuals » (*id.* p. 117). Cette interprétation selon laquelle Aristophane aurait élaboré une composition fantaisiste des sciences de l'époque pour ridiculiser Socrate est la thèse défendue par Dover dans son édition des *Nuées* (cf. *Clouds*, 1968, p. xlix-lvii ; *Clouds*, 1970 [abridged edition], p. xviii-xxii) ; nous verrons en quoi cette interprétation doit être légèrement amendée si l'on veut pouvoir prendre en compte la représentation platonicienne d'un Socrate intéressé par les connaissances scientifiques. Malgré ces réserves, Dover nous semble avoir raison de souligner la nature polémique du portrait d'Aristophane (*Clouds*, p. xxii : « Aristophanes treated Socrates essentially as a parasitic intellectual. »). La nature critique de la caricature transparaît surtout, selon nous, dans le fait que Socrate est présenté comme un professeur de théories physiques et sophistiques qui ne lui appartiennent pas en propre, voire qu'il réfute (Dover insiste sur ce point dans *Clouds*, 1968) ; voir aussi E.L. Bowie, « Le portrait de Socrate », in Trédé M. et Hoffmann P. (ed.), *Le rire des anciens*, Paris, 1998, p. 53-66.

¹⁵ *Matheîn* : Nu.89 ; Nu.112 et *didáskein* : Nu.98 ; Nu.111.

il croit pouvoir se débarrasser de ses créanciers. Ce faisant, il s'apprête à transgresser deux règles solidaires et inamovibles de la société athénienne : la justice et l'éducation ancestrale. Pour Aristophane, l'enseignement de Socrate est condamnable, au même titre que l'injustice. Qui plus est, il est la cause de cette dernière. La dernière partie de la pièce (celle où les discours faibles et forts s'affrontent) montre ainsi comment la nouvelle éducation mène à contredire lois et coutumes par l'utilisation d'un discours injuste. La sanction dramatique d'Aristophane sert de conclusion à sa comédie. Le paisible Strepsiade, dont la fruste innocence de son éducation paysanne ne peut se faire à la démesure des sophistes (Socrate et son école) et à la grande vie des aristocrates (sa femme et son fils), clôt la pièce par un feu de joyeuse vengeance. Il se fait justice lui-même en brûlant le "pensoir" de Socrate.

Que Socrate assume le rôle d'un enseignant ayant pignon sur rue fait-il partie de la caricature, pour mieux l'accuser d'avoir une mauvaise influence sur la jeunesse athénienne, ou bien Socrate a-t-il vraiment été un professeur, avant de rencontrer Platon et Xénophon ? Difficile de trancher. Le témoignage de Xénophon pourrait cependant servir à appuyer celui d'Aristophane, car l'un et l'autre ont au moins un point commun : ils font de l'enseignement la principale activité de Socrate. Que sont donc les *Nuées* sinon l'histoire comique d'un homme endetté et un peu niais qui fréquente un maître ridicule ? Les deux rouages comiques que sont les malheurs de Strepsiade sur la paille et l'extravagance des enseignements de Socrate montrent par ailleurs comment la critique d'Aristophane fait remonter à la même folie les inextinguibles désirs de richesse et le recours professionnel aux nouveaux savoirs. Les témoignages de Platon, de Xénophon et d'Eschine corroborent le fait que Socrate avait la réputation d'être un sophiste auprès de la majorité des Athéniens ; rétrospectivement, la pièce d'Aristophane confère à ces témoignages une véracité historique indéniable. La comédie d'Aristophane représente et modèle donc l'opinion la plus répandue sur Socrate selon laquelle il aurait été un sophiste, enseignant les mêmes choses qu'Anaxagore, Hippias, Gorgias ou Protagoras. Sans entrer dans les détails des relations que Socrate entretient avec les sophistes, il semble impossible de nier que Socrate manifestait un vif intérêt pour ces personnages célèbres et les sciences qu'ils enseignaient ; du point de vue d'Aristophane, il est donc parfaitement possible d'assimiler Socrate au groupe des sophistes.¹⁶ Seuls les amis intimes de Socrate auraient été en mesure de

¹⁶ Comme K.J. Dover le propose dans son édition des *Nuées* (*Clouds*, 1968, p. liii).

distinguer les différences départageant Socrate des sophistes avec lesquels il s'entretenait. Par contre, il n'est pas nécessaire de prendre en compte les critiques que Socrate adresse aux sophistes pour montrer que l'exagération la plus grave de la comédie d'Aristophane consiste à prêter à Socrate un enseignement professionnel des théories défendues par ces savants ; en transformant ce qui n'était peut-être qu'un intérêt de la part de Socrate en un métier qu'il aurait pratiqué contre de l'argent, en déduisant de ses discussions un enseignement à part entière, Aristophane se trouve à l'origine des accusations que Socrate aura le plus de mal à renverser le jour de son procès (Apo.18c9-e4).

III)1.3 — *Platon*

Selon Platon, Socrate aurait eu un tout autre rapport à l'éducation et au monde de l'éducation. Il n'y aurait pas pris part de manière aussi ostensible, comme Xénophon et Aristophane le laissent entendre, mais s'y serait impliqué par une attitude dont Platon décrit la nature paradoxale. Deux passages de Platon sur cette question sont apparemment en complète contradiction l'un avec l'autre. Si on admet que Socrate disait la vérité devant le tribunal — comment Platon aurait-il pu présenter autrement la défense de Socrate ? — il faut adopter comme principe que Socrate n'a jamais enseigné (Apo.33a5-b8).¹⁷ Pourtant, Socrate semble affirmer tout le contraire au début de l'*Euthyphron*. Euthyphron demande à Socrate ce qui lui vaut d'être poursuivi en justice. Socrate explique qu'on l'accuse de corrompre la jeunesse. Le fond des accusations porte sur les croyances de Socrate. Son signe divin irait à l'encontre des croyances admises. Or, Socrate fait comprendre à Euthyphron que ce n'est pas la nature de ses opinions qui lui vaut d'être accusé, mais le fait qu'il les enseigne (Euthyph.3c7-d2). Ce passage de l'*Euthyphron* est certes le seul qui soit aussi affirmatif, mais il faudrait en conclure que le Socrate de Platon est comparable à ceux de Xénophon et d'Aristophane ; pour comprendre la

¹⁷ H.H. Benson (*Socratic Wisdom*, p. 175-176) fait judicieusement le parallèle entre ce passage et celui du *Lachès* où Socrate dit qu'il enseignerait ce qu'est le courage s'il le savait (Lach.200e1-5) ; l'interprétation qui ferait de ces deux affirmations des mensonges de la part de Socrate fermerait toute avenue menant à l'identification d'une thèse philosophique consistante dans l'ensemble des écrits socratiques (Benson remarque de même que si l'on doute de la sincérité de Socrate concernant son ignorance et la vérité de l'oracle « [...] *one begins to despair of ever piecing together a Socratic philosophy if his deception is so rampant.* » : *ibid.* p. 179).

fin tragique de Socrate, il faudrait faire de ses pratiques hors du commun un enseignement à part entière. Comment expliquer alors que Platon consacre un soin minutieux à ne pas faire de Socrate un professeur ? Le reste des dialogues de jeunesse oppose à l'image du Socrate éducateur un Socrate non professionnel, à la recherche de la connaissance, un Socrate embarrassé par son ignorance, jouant volontiers le rôle de l'élève.¹⁸

Platon assume pleinement les conséquences de ce paradoxe. Il ne peut ignorer qu'en faisant de Socrate autre chose qu'un éducateur, il va à l'encontre de l'opinion commune à son sujet. Non seulement les témoignages d'Aristophane et de Xénophon sont catégoriques sur ce point, mais les personnages des dialogues de jeunesse corroborent l'opinion que Socrate passait pour un éducateur. Il semble que ce paradoxe ait été une manière ironique pour Platon de montrer combien l'éducation selon Socrate était contraire aux conventions régissant le monde athénien et son système d'enseignement. Platon tire avantage d'une nuance dans le vocabulaire servant à décrire l'éducation : d'une manière générale, on peut dire que Socrate enseigne (il est *didaskalikós* : Euthyph.3c9), parce qu'il peut rendre les autres semblables à lui (*állous poieîn toioútous* : Euthyph.3c9-d1), mais on devra toutefois accepter qu'il n'enseigne rien et à personne (*didáskalos oudenòs* : Apo.33a5-6).¹⁹ Platon tente par là de montrer que la différence est grande entre un enseignement se servant de l'imitation et un enseignement basé sur un échange de connaissances (*mathémata*). Car Socrate ne nie pas que des jeunes, athéniens ou venus d'ailleurs, le suivent et l'imitent (*autoi pollákis emè mimoúntai* : Apo.23c5), et l'abondante littérature dite "socratique" est là pour attester que Socrate a pu servir de modèle autant à des écrivains qu'à des citoyens d'Athènes. Dans le

¹⁸ Pour une interprétation différente de la nôtre sur la signification des passages où Socrate se présente comme un élève, cf. G.A. Scott, *Plato's Socrates as Educator*, p. 27-8.

¹⁹ Voir aussi Apo.33b5-6 : *medeni medèn pôpoté ti máthema méte edídaxa*. Sur le terme *didáskalos* et les quatre manières de le définir, G.A. Scott établit le point suivant (*Plato's Socrates as Educator*, p. 24) : 1) le *didáskalos* a la capacité d'instruire un élève qui ne connaît rien au sujet enseigné ; 2) il reçoit un salaire ; 3) il enseigne seulement lorsqu'on le paie ; 4) il enseigne au moyen d'exposés et de démonstrations au cours de leçons privées à ceux qui les paient. Il faut supposer que le *didáskalos* parle différemment devant une foule qui inclut des auditeurs qui n'ont pas payé. Scott souligne la spécialisation que suppose un tel échange de connaissances contre un salaire (p. 24-25) : « *What [Socrates] does deny is being anyone's didáskalos, that is, he denies ever taking a fee, and thereby entering into a professional, contractual relationship with any of his interlocutors that would entail a set of expectations that he is not prepared to meet.* »

Phèdon, ses amis disent que sa mort entraîne la perte d'un père dont ils seront dorénavant orphelins (Phaedo.116a6-8). Si Socrate enseigne (*didáskein*), ce n'est pourtant pas en livrant des éléments de connaissance à un élève, mais parce qu'il démontre par des exemples. Cette subtile distinction est en accord avec le sens commun de *didáskein* qui équivaut à "montrer" ou "démontrer",²⁰ et la défense de Socrate par Platon, quand le vieillard nie avoir jamais enseigné, repose entièrement sur la possibilité de faire cette distinction pour départager deux manières différentes de concevoir l'éducation.²¹ Si Socrate a pu exhorter, conseiller ou même apprendre à réfuter, cette distinction le met cependant à l'abri d'un enseignement de type sophistique. Quand Socrate semble parler de son enseignement à propos de ceux qui « pratiquent ce qu'il enseigne » (*epitēdeúontes hā Sokrātes didáskei* : Apo.29c5), il faut surtout comprendre : qui pratiquent ce dont il offre la démonstration, qui répètent son exemple. Lachès, quand il demande à Socrate de lui apprendre et de le réfuter (*didáskein kai elégkhein* : Lach.189b2) comme il le souhaite, comprend cet apprentissage comme Nicias l'avait décrit au préalable : avec Socrate on apprend beaucoup plus sur soi que sur l'objet de la discussion (Lach.187d6-188a3).

Platon insiste sur l'ignorance de Socrate et souligne à plusieurs reprises que sa quête concerne avant tout son amélioration. Socrate a pour mission de rappeler aux Athéniens que l'excellence de l'âme passe avant la recherche des richesses, et il le fait en se donnant en exemple : lui-même désire constamment s'améliorer et préfère être réfuté que de réfuter autrui (Gorg.458a5-7). Si sa pauvreté s'oppose au désir si répandu d'avoir plus de richesses et que son ignorance correspond à la prétention de savoir, quant à elle, sa recherche publique et intransigeante des moyens de devenir meilleur passe pour la véritable technique politique (Gorg.521d6-e2 et Apo.29d7-e3). Cette différence entre une éducation fonctionnant par imitation d'un modèle et une autre opérant par transmission positive du savoir explique pourquoi l'expression "devenir meilleur" soit si fréquemment utilisée dans

²⁰ Cf. *infra* I)2.2 (a).

²¹ Ainsi, on peut dire que Socrate fait de l'ironie complexe lorsqu'il affirme n'avoir rien enseigné à personne, conformément à la formule de G. Vlastos : « Dans l'"ironie complexe", ce qui est dit correspond et en même temps ne correspond pas à ce qui est signifié. » (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 50 ; cf. aussi p. 51). D'une part, il n'a jamais assumé le rôle d'un professeur de vertu que l'on paie contre l'apprentissage d'une connaissance spécialisée, mais, d'autre part, il a souvent démontré comment la réfutation pouvait participer d'une recherche du devenir meilleur.

les dialogues socratiques. Platon voulait voir en Socrate un homme incarnant un nouveau modèle d'éducation mettant l'accent sur le désir commun que manifestent l'éducateur et son élève d'atteindre le bien et de connaître la vérité. "Enseigner", "exposer" et, en une certaine mesure, "rendre meilleur" qu'utilisent Xénophon et Aristophane étaient trop marqués par le modèle sophistique d'apprentissage. Il y a en effet quelque chose dans la méthode dialogique de Socrate qui reste réfractaire à une assimilation aux formes classiques de démonstrations magistrales ; comme tente de le montrer l'examen du jeune esclave dans le *Ménon*, interroger fait appel à une autre forme de connaissance que celle donnée par l'enseignement positif d'une matière (Men.82b6-7). Par ailleurs, les techniques musicales et la connaissance poétique des mythes et de la tragédie ancienne qui fonctionnent presque entièrement par imitation ne pouvaient s'appliquer au personnage de Socrate, modèle d'une utilisation critique de l'intelligence et du langage.

Le paradoxe de l'éducation socratique offre ainsi l'occasion à Platon de dégager les assises critiques et de proposer, en creux, les éléments doctrinaux qui serviront à l'élaboration de son système d'éducation. Définir Socrate de manière négative, en expliquant ce qu'il n'est pas pour faire deviner ce qu'il est, lui permit de mettre au jour un modèle d'éducation facilement reconnaissable, mais qui devait toutefois se soustraire aux critiques que Platon voulait adresser aux pratiques typiques de l'éducation ancestrale et aux idées des sophistes. Grâce à Socrate, il put esquisser les éléments critiques d'une éducation fonctionnant par imitation opposée autant aux dérives irrationnelles de croyances non réfléchies qu'à une spécialisation à outrance de type sophistique. En donnant à son Socrate des caractéristiques que l'on ne retrouve pas, ou sinon très peu, dans les descriptions de Xénophon et d'Aristophane, Platon profitait de sa qualité d'auteur de dialogues socratiques pour avancer des théories que l'on doit lui attribuer.

III)2 Ignorance et absence d'éducation

La participation, chez Aristophane, de Socrate au mouvement sophistique et le zèle apologétique de Xénophon expliquent suffisamment pourquoi leur Socrate assume pleinement le rôle de professeur. Ces auteurs tiennent à donner à Socrate un rôle d'éducateur plus conventionnel ; cela fait partie de leur argumentation. Chez Platon, il en va autrement. Le lecteur de Platon est amené à comprendre que "l'éducation" dispensée par le Socrate de Platon est à la fois plus et moins que ce qu'on trouve dans les versions concurrentes. Son rôle d'éducateur ne se présente alors plus à l'occasion d'une apologie de Socrate ou d'une attaque menée contre lui, mais sert à décrire la nature paradoxale de ce personnage qui éduque sans donner l'impression d'éduquer, qui est vertueux¹ sans savoir ce qu'est la vertu.

Chez Platon, Socrate se présente fréquemment en tant qu'élève des sophistes² qu'il rencontre. Sinon, il se joint aux autres personnages des dialogues pour entreprendre une recherche commune. Mais, à part dans l'introduction de l'*Euthyphron* déjà citée, jamais on ne le trouve en position de professeur. Le rapport de Socrate à l'éducation chez Platon met ainsi en œuvre une ironie dont chaque dialogue de jeunesse porte la marque. En effet, la déclaration d'ignorance de Socrate, qui ne se trouve pas dans les autres témoignages,³ force le Socrate de Platon à adopter l'attitude d'un élève d'un genre peu commun. Au lieu de se faire grâce à la diffusion de connaissances, l'apprentissage se fait en constatant l'état d'ignorance dans laquelle on se trouve. Au lieu de se faire par la voie d'affirmations positives, la connaissance est causée par la disparition d'une fausse connaissance.

¹ L'exemple de la justice est manifeste dans l'*Apologie* et dans le *Criton* (cf. *infra* III)4: Apo.28b3-32a3; Crito.50c5-51c5). Platon se plaît également à montrer en Socrate un homme tempérant, courageux et pieux. La beauté et la laideur de Socrate sont ironiquement l'image de son statut de *kalòs kagathòs*.

² C'est-à-dire : des professionnels de l'éducation comme Hippias, Gorgias ou Protagoras.

³ Aristote fait de l'ignorance un trait de la personnalité de Socrate (S.E.183b6-8) ; Xénophon, qui fait de Socrate un exemple et un professeur de vertu ne va jamais jusqu'à en faire un ignorant comme l'est le Socrate de Platon (cf. Mem.(I)1,5 : *dêlon oûn hôtei ouk ân proélegeîn, ei mê episteuen aletheúsein* ; les sujets sur lesquels Socrate revendique un savoir particulier sont énumérés en Mem.(I)1,7-16).

Alors, tout se renverse. Socrate, auparavant élève, est l'homme grâce auquel le savoir surgit. Son interlocuteur qui, à l'instant, se proposait d'instruire Socrate, apprend maintenant de sa propre ignorance. Elle devient savoir qu'il ne sait pas. Dans les dialogues socratiques de Platon, Socrate n'y enseigne donc rien, il veut apprendre ; il ne sait rien, ou si peu, mais cherche la vérité.⁴

La mise en scène des dialogues et l'entourage de Socrate reflètent cette particularité du Socrate des premiers écrits de Platon. L'*Apologie* explique comment l'ignorance de Socrate l'amena à fréquenter poètes, artisans et politiques dans le but de trouver quelqu'un plus savant que lui. Dans l'*Euthyphron*, l'attitude ironique d'élève à maître que cultive Socrate est on ne peut plus claire.⁵ Plus complexe, l'ironie de l'*Hippias majeur* fonctionne pourtant de la même manière : Socrate veut apprendre auprès d'Hippias ce qu'il pourra dire à un contradicteur de ses connaissances (Hip.(I)286c3-e4). Les dialogues comme le *Protagoras* et l'*Euthydème* montrent Socrate dans le rôle d'un entremetteur critique entre des amis et les sophistes. Socrate s'y trouve de nouveau parmi les élèves. En voulant éviter à ses amis ce qui est arrivé à Strepsiade lorsqu'il entreprit de fréquenter le Socrate des *Nuées*, le Socrate de Platon aborde les Sophistes en client potentiel. Dans le *Charmide* ou le *Lysis* Socrate discute avec des adolescents à la palestra (Charm.153a3-6 ; Lys.203b6-204a3). La discussion, bien qu'elle soit fortement dirigée par Socrate, montre que Socrate assiste les jeunes dans la recherche de la vérité au lieu de leur donner des leçons tel un professeur. Les jeunes sont absents du *Lachès*, mais Socrate cède la parole à Lachès et Nicias, stratèges dont le rôle public suppose qu'ils connaissent ce qu'il faut faire pour devenir un homme courageux ; ils lui semblent en mesure de donner une éducation (Lach.186c8-d1).

Le Socrate des premiers dialogues de Platon, devant tous ces savants et hommes influents, passe pour un original qui, selon Calliclès, gaspille son temps dans des jeux puérils (Gorg.485b2-c2), dans une recherche du savoir qui gâte les hommes mûrs (Gorg.484c7-8 ; Gorg.485d1-3). La pauvreté de Socrate et son exclusion des affaires politiques de la cité sont d'autres traits que Platon retient afin

⁴ Un parallèle pourrait être proposé entre l'Œdipe de Sophocle et le Socrate de Platon. Le destin de l'un et l'autre est révélé par un oracle provenant d'Apollon (Tirésias dans un cas et la Pythie dans l'autre). L'un comme l'autre ignore tout de la vérité (Œdipe ne connaît pas ses origines, Socrate est ignorant) ; ils subiront tous deux un châtement (l'exil pour Œdipe, la mort pour Socrate) pour un crime qu'ils ont commis involontairement (*hó ge ákon poiô*: Apo.24a4-5 ; Sophocle: OedC.266-74 ; OedC.521-3 ; OedC.545-6 ; OedC.976: *ákon prágm*).

⁵ Cf. Euthyph.5a3-4 et les autres passages cités *supra* I)2.2.

de faire de son Socrate un éternel élève qui teste ironiquement la valeur des enseignements offerts en les passant au crible de son ignorance. En limitant son Socrate à des activités de recherche et d'examen, Platon ne se réservait qu'une très étroite marge pour la mise en scène de ses dialogues critiques. D'une part, son Socrate ne pouvait défendre comme si elle était une quelconque connaissance au risque de contredire sa déclaration d'ignorance, mais il fallait d'autre part démontrer les limites de l'éducation athénienne, sans quoi la quête de Socrate n'aurait présenté qu'un mince intérêt philosophique, car elle n'aurait pas rendu aussi évident le manque de savoir dont la société athénienne lui semblait pâtir.

Platon décrit régulièrement Socrate sous les traits d'un homme sans éducation, voire parfois aux manières de rustre. Socrate se présente lui-même, au début de sa défense devant le tribunal civil, comme un homme qui n'a pas une culture étendue des mœurs politiques. À ses juges, il dira la vérité comme elle se présente, sans l'embellir ni la parer de discours ornés de verbes et de mots choisis (Apo.17b8-c3). Cela, dit-il, car à son âge on ne parle pas comme un jeune homme (Apo.17c4-6), mais aussi parce qu'il a toujours suivi cette manière de faire. Il se défendra en utilisant le langage de l'agora, celui dont il a l'habitude (Apo.17c8-9) et avoue que le langage des tribunaux lui est tout bonnement étranger (Apo.17d3). Dans le *Gorgias*, il racontera comment il a fait rire de lui dans le procès des Arginuses, car il ne connaissait pas la procédure de vote (Gorg.473e6-474a1). Cette ignorance des coutumes politiques et le zèle dont il fait preuve dans son rôle d'élève contradictoire passeront à quelques occasions comme un manquement aux bonnes manières. Dans ce cas, on pourrait dire de Socrate "qu'il n'a pas d'éducation" dans le sens où on l'entend communément : il ne sait pas se tenir, ou plutôt se retenir (de réfuter, de questionner, d'aimer...).

La simplicité de Socrate s'exprime dans l'aspect banal et anodin des images qu'il utilise et des comparaisons qu'il fait tirées pour la plupart de métiers humbles et populaires. Dans le *Lachès*, Nicias explique en quoi consiste une discussion socratique (Lach.187e8-188a3). La méthode de Socrate consiste à faire glisser l'entretien du sujet de la discussion à un examen de la personne qui se trouve auprès de lui. En compagnie de Socrate, on commence donc en discutant de tout et de rien (Lach.187e8-9), et, sous son influence (Lach.187e9), l'échange demande que l'on rende compte de soi-même (Lach.187e10-188a3).⁶ Voilà que l'on devient le sujet à examiner. De prime abord, il semble se ridiculiser en parlant de ces sujets farfelus

⁶ Voir aussi Symp.215e7-216a2.

(Symp.221e1-5), qui reviennent si souvent dans ses entretiens (Gorg.490e9).⁷ Pourtant, c'est bien celui qui fréquente Socrate qui se trouvera ridiculisé comme le furent Alcibiade, Hippias, ou Euthydème. La simplicité de l'entretien socratique, son aspect banal et vulgaire, ses résultats provocateurs se retournent contre Socrate qui ne s'en sort pas toujours sans se faire insulter.

Polos l'accuse d'avoir manqué de respect à l'égard du grand Gorgias. La manière dont il a dirigé la discussion montre qu'il agit en rustre fini (*pollè agroikía* : Gorg.461c3-4). Cet adjectif, qui avait servi à Aristophane pour décrire le caractère paysan de Strepsiade (Nu.43), correspond à l'image que l'on se fait d'un Socrate va-nu-pieds, dont le manteau crasseux symbolise son manque d'instruction. Quand son petit jeu ironique avec Hippias tourne au vinaigre, et qu'Hippias, qui n'en est peut-être pas complètement dupe, insulte vertement ce *tis* qu'est Socrate, il le trouve « ignorant » (*amathés* : Hip.(I)290e3) et « sot » (*e u ethéstatos* : Hip.(I)289e1). Pour Hippias, il manque tout à fait d'éducation (Hip.(I)288d1-3) : « il est sans instruction (*apaideutos*) cet homme qui ose utiliser un langage aussi grossier (*phaûla onómata onomázein*) sur un sujet aussi noble ». Socrate aura tôt fait de convenir qu'il manque lui-même d'éducation (*apaideusían* : Hip.(I)293d2), que son discours est trop sot et aisément réfutable (*lian gàr euéthē te kai euexélegktá estin* : Hip.(I)293d8).⁸ L'ironie de Socrate veut cependant que cette niaiserie et ce manque d'éducation dont il convient sans gêne apparaissent comme le prix à payer pour la recherche sans compromis de la vérité. L'*Apologie* raconte que le ridicule de Socrate au procès des Arginuses ne l'avait pas empêché de prendre une décision rigoureusement conforme à la loi. Son manque d'élégance lors de son propre procès ne serait donc imputable qu'à la simplicité que confèrent à sa défense les preuves évidentes de sa non culpabilité. De même, le contradicteur de l'*Hippias* témoigne d'un souci attentif à la vérité (Hip.(I)288d5), ce qui est des plus vulgaires, souligne ironiquement Socrate (*surphetós* : Hip.(I)288d4).

Si ces défauts n'avaient concerné que Socrate ou si son ignorance s'était limitée à la méconnaissance des bonnes manières, jamais Platon n'aurait livré une critique aussi virulente de la société qui entourait ce maître à penser. Mais il convient ici de répéter que, nonobstant, Socrate en conclut qu'il est l'homme le plus savant d'Athènes. Si on admet avec Platon que l'ignorance de Socrate représente la connaissance la plus assurée dans tout Athènes, le constat sur l'éducation qu'on y

⁷ Voir aussi Lach.194d1-2.

⁸ Voir aussi Euthyd.279a3, Socrate s'y demande jusqu'où ira sa naïveté.

dispense n'épargne personne. Dans l'*Apologie*, Socrate passe rapidement sur les résultats de ses enquêtes, mais les autres dialogues de jeunesse témoignent de l'étendue des conclusions auxquelles Socrate est parvenu après avoir testé qu'il était bien l'homme le plus savant d'Athènes. Des représentants de l'éducation la plus traditionnelle aux grandes figures du renouveau intellectuel, Socrate passe l'ensemble de l'éducation classique au crible de son ignorance, qui agit comme une sorte de degré zéro de la connaissance en ramenant méthodes et savoirs, tradition et innovation au même niveau d'incapacité.⁹ Si les mauvaises manières de Socrate ne viennent pas uniquement du fait qu'aucune éducation n'a jamais eu de succès avec lui, elles sont à tout le moins le signe qu'il est en manque complet d'instruction. Et pourtant, ce n'est pas à défaut d'avoir tenté de s'instruire !

En effet, l'ignorance de Socrate ne ressemble pas à celle d'un ermite qui aurait mené une vie sauvage, retiré dans les montagnes, occupé seulement à des activités de subsistance. Socrate est un citoyen, et Platon le fait participer activement à la *paideía* de son époque. Socrate est un homme qui a passé sa vie dans sa ville natale et les occasions de fréquenter des citoyens ou des étrangers savants se sont régulièrement présentées. Il aurait pu s'instruire auprès des simples citoyens d'Athènes, qui savent ce qui est juste et peuvent l'enseigner, selon Anytos (Men.92e3-5), Alcibiade (Alc.(I)110d8-111a4) et Méléto (Apo.24d11-25a11). Auprès des poètes aussi, Homère en premier : n'a-t-il pas fréquenté Ion et Hippias qui disent connaître mieux que tous les poèmes d'Homère ? D'Ion, il pouvait apprendre ce qu'il convient de dire en toute occasion (Io.540b1-5) et grâce à Hippias il pouvait autant connaître la poésie d'Homère que mille et une choses qu'il ignorait (Hip.(II)368a8-e1 ; Hip.(II)369d1-2). Il a une très bonne connaissance des poètes comme Simonide, et il paraît maîtriser avec ruse¹⁰ l'art des interprétations

⁹ Sans exclure que Socrate possède des opinions qu'il estime justes, nous partageons avec G. Vlastos son "Socrate sceptique" et son "Socrate agnostique" en soulignant la manière constante que Socrate a de critiquer les professionnels de l'éducation. Remarquons que la position de Vlastos a beaucoup évolué à partir de la lecture du livre de T. Irwin, *Plato's Moral Theory (Socrate, ironie et philosophie morale)*, p. 16-17), jusqu'à prêter à Socrate un savoir qu'il feint ironiquement d'ignorer. Par choc en retour, Irwin évolua lui-même en présentant *Plato's Ethics*, nouvelle édition de *Plato's Moral Theory* où il aborde la question de l'ignorance socratique sous un angle différent.

¹⁰ Certains interprètes comme Vlastos (*Socrate, ironie et philosophie*, p. 187 n. 14) soulignent que l'interprétation de Socrate y est très subtile, voire trompeuse (*id.* p. 187) : « Le problème vient du Socrate des premiers dialogues de Platon – personnage complexe, tortueux, rusé, et qui ne répugne pas à l'occasion à jouer des tours à ses interlocuteurs. » Il semble que l'exercice

poétiques (Prot.339a6 sq.). On sait que le Socrate de Platon défend un genre d'apolitisme qui l'a mis en marge de la pratique de la vie politique d'Athènes. Toutefois, il a suffisamment de connaissances pour décrire à Alcibiade l'éducation spartiate, celle dispensée aux rois perses (Alc.(I)121b5-e1 ; Alc.(I)122d3-123c3) ou pour cerner les particularités du régime lacédémonien (dans l'*Hippias Majeur*). Les hommes politiques (*toûs politikoûs* : Apo.22a8-9) faisaient en outre partie de son programme de recherches quand il tentait de connaître la vérité de l'oracle (Apo.21b9-e1). Ces possibilités d'instruction s'ajoutent aux fréquentations de Socrate, qui se dit l'ami de Damon, maître de musique (Lach.197d1-5) ; Socrate reçut lui-même des leçons de Connon (Menex.235e8) et affirme avoir été éduqué par le sophiste Prodicos, mais insuffisamment (Men.96d6-7), vraisemblablement parce qu'il n'avait pas les moyens de payer le cycle complet de ses leçons (Crat.384b2-c1). Le hasard voulut que Socrate rencontre par ailleurs un nombre considérable de rhéteurs importants, à commencer par Gorgias. Selon le *Ménexène*, Socrate aurait même pris des leçons de rhétorique auprès d'Aspasie. Enfin, son parcours des savants Grecs s'avère être complet si on y ajoute la sophistique. Là encore, on doit constater que l'enquête de Socrate l'a mené auprès de ces autres savants. Il connaît Mikkos (Lys.204a5) et Platon le met en présence d'Hippias et de Protagoras. De plus, les théories d'Anaxagore ne lui sont pas inconnues (Apo.26d1-e5). Selon le *Phédon*, après en avoir entendu la lecture (Phaedo.97b7-c1), il aurait lui-même lu (*anagignôskōn* : Phaedo.98b8) ce livre d'Anaxagore qu'il aurait ainsi soumis à un examen approfondi (Phaedo.98b7-99c8). S'il avait un tant soit peu cédé à la vantardise, le Socrate de Platon aurait pu s'enorgueillir d'une éducation parfaite,¹¹ d'être un *pássophos* comme Hippias ou Ion, car ce parcours montre qu'il

d'interprétation auquel se livrent Protagoras et Socrate fait partie des compétences littéraires que l'on attend d'un homme cultivé. L'utilisation d'une contradiction pour interpréter un texte est un principe exégétique utilisé par Socrate dans le *Phèdre* (Phaedr.264e7-265a2 ; Phaedr.265a2 : *enantío pou éstēn*). On voit par ailleurs que Socrate connaît très bien la poésie (par exemple, pour Homère, dans l'*Hippias mineur* ou en Crat.391c10-396d1). Socrate s'est intéressé fortement aux poèmes de Simonide. En effet, à Protagoras qui lui demande s'il désire entendre l'ensemble du poème Socrate répond (Prot.339b5-6) : « ce n'est pas la peine, car je le connais (*epístamai*) et il m'est arrivé de pratiquer sérieusement ce chant (*pánu moi tugkhánei memelékòs tou áismatos* : Prot.339b5-6). »

¹¹ C'est ce que lui fait dire Xénophon : « Comment ne dirait-on pas avec vraisemblance que je suis un homme savant (*sophôn* [...] *án ti eikótos ándra phéseiēn einai*), moi qui n'ai, dès que j'ai commencé de comprendre la langue, jamais cessé de chercher (*zētōn*) et d'apprendre (*manthánōn*) ce que je pouvais de bon » (Apol.16-17). Platon en mettant exclusivement l'emphase sur la recherche socratique ne fera jamais dire à son Socrate qu'il est savant parce

eut suffisamment d'occasions de recevoir une instruction hors pair dans tous les domaines de la connaissance et de l'éducation.

Pourtant, les résultats de l'enquête de Socrate sont sans appel. Malgré tous ces efforts, il demeure ignorant. Ce constat rejaille aussitôt sur ses sources d'instruction au sujet desquelles il est nécessaire de conclure qu'elles n'offrent pas d'enseignement véritable. Un tour d'horizon des dialogues de jeunesse montre que rien de résiste aux réfutations de Socrate. Socrate, cet homme qui vit avec la foule athénienne constate que les citoyens d'Athènes, censément savants en matière de justice, n'ont pas les qualifications requises pour revendiquer cette connaissance (Alc.(I)110d10-e3). Sa bonne connaissance de la poésie lui a démontré qu'elle est affaire d'inspiration irrationnelle, pas de technique ni de science (Io.541c7-542b4). Sa critique des poètes et des mythes est un thème récurrent des œuvres de Platon. En effet, que sont les livres II et III de la *République*, sinon le développement argumenté et exemplifié de ces quelques lignes de l'*Euthyphron* ?¹² « Est-ce, Euthyphron, ce pour quoi on m'intente un procès : parce que, quand d'aucuns s'expriment de cette manière au sujet des dieux, je le supporte avec une certaine mauvaise humeur ? » (Euthyph.6a7-9) Un constat similaire s'applique à la rhétorique, qu'il compare à un procédé magique lui faisant perdre la conscience qu'il a de lui-même (Menex.234c6-235c5).¹³ Quant à elle, la connaissance scientifique mène à certains savoirs relativement fermes, mais pas aux sciences éthique et politique que Socrate recherche. Il doit à chaque fois en conclure que l'éducation de l'homme de bien paraît alors impossible.

Pourtant, dans le *Protagoras*, Socrate conclura que si toute vertu est une science, alors chaque vertu devrait nécessairement pouvoir être enseignée (Prot.361b5-7). Il vient ainsi à l'appui du mythe préliminaire de Protagoras¹⁴ en montrant qu'on pourrait concevoir que la justice et les autres vertus pourraient être enseignées (*didaktón*) à titre de science. Il dit à Protagoras (Prot.328e1-3) : « Moi, [...] avant ce jour, j'étais d'avis qu'il n'existait pas d'activité humaine grâce à

qu'il aurait appris quelque chose au cours de ses recherches, car, bien qu'il ait appris quelque chose, ce n'est jamais ce qu'il cherche.

¹² Socrate mentionne dans l'*Euthyphron* les querelles entre les dieux qu'il expurgera des mythes dans la *République* ; comparez Euthyph.6b7-9, Euthyph.8d9-10 et Rsp.(II)378b8-d3.

¹³ Voir aussi Apo.17a2-3.

¹⁴ Voir surtout Prot.323c3-324d1.

laquelle les hommes de bien fussent devenus hommes de bien ; maintenant, j'en suis persuadé ».

L'élaboration d'une théorie de la vertu-science découlera de cette affirmation, mais, malgré cette hypothèse intellectualiste dont l'objectif nous semble essentiellement d'énoncer les conditions de possibilité d'un enseignement scientifique de la vertu, Socrate aura cherché longtemps, et sans le trouver, quiconque aurait été en mesure de l'enseigner. La conclusion du *Protagoras* énonce une possibilité à laquelle Socrate ne semble donc jamais avoir vraiment cru faute de ne l'avoir jamais constatée (Prot.319c7-320c1). Même si, dans le *Protagoras*, Socrate présente l'enseignement de la vertu comme une chose possible, l'importance éthique et politique que prend l'échec de ses recherches l'emporte sur une théorie dont l'hypothèse demanderait à tout le moins une seule démonstration pratique. L'assiduité de ses recherches lui permet par conséquent de dire catégoriquement dans le *Ménon* que personne, y compris Gorgias, ne lui paraît connaître ce qu'est la vertu (Men.71b1-c6).

Le Socrate de Platon soutient ces affirmations à partir d'une différence qu'il souligne fréquemment entre les problèmes techniques et les questions politiques ; le modèle technique de la vertu-science se renverse alors contre la possibilité même de défendre que la vertu est une science. Lorsqu'il s'agit de construire un navire, les Athéniens ne tergiversent pas et confient le travail aux experts en construction de navire. Il en est ainsi dans presque tous les cas où d'importantes et coûteuses décisions doivent être prises, sauf à propos de la justice. Alors, la discorde règne, et tout le monde donne son avis (Prot.319c8-d7),¹⁵ montrant par là qu'aucun citoyen n'est expert en justice. De même, en privé, Socrate pourrait nommer une foule d'hommes excellents qui n'ont jamais pu rendre meilleur qui que ce soit de leur propre maisonnée ou d'ailleurs (Prot.320b1-3). En privé comme en public, l'exemple de Périclès devait être frappant pour ses contemporains. Cet homme illustre, qui a tant fait pour la politique athénienne, a livré l'éducation politique de ses fils au hasard (Prot.320a1-3) ; Socrate estime qu'il n'a pas réussi, pas plus que Thémistocle ou Miltiade, à rendre la cité meilleure qu'elle n'était avant qu'il ne prenne le pouvoir (Gorg.503b4-c3). Socrate rejette donc la prétention qu'ont la sophistique (Gorg.519b2-d7), la politique (Men.93a1-94e2) ou la rhétorique (Gorg.454c7-455a7, Gorg.515c4-516a4) d'enseigner la vertu. Et Socrate n'est pas le seul à s'en rendre compte. En effet, ce constat d'échec est partagé dans

¹⁵ Voir aussi Alc.(I)111b11 sq.

l'entourage de Socrate, par Criton dans l'*Euthydème* (Euthyd.306e3-307a1), par Lysimaque dans le *Lachès* (Lach.179c6-d5).

Si Socrate a envisagé, à plusieurs reprises et avec l'enthousiasme de son désir d'apprendre, que la vertu pût être enseignée, il revint cependant toujours bredouille de sa recherche sur les manières de l'enseigner. Il faut ainsi souligner que la très problématique théorie de la vertu-science, bien qu'elle fasse entrevoir des possibilités inouïes dans le domaine de l'éducation éthique et politique, reste, tout au long des dialogues de jeunesse, l'objet d'une quête qui semble plus chimérique à chaque échec, puisque Socrate constate immanquablement que personne n'a jamais pu enseigner la vertu. Voilà en partie la raison qui explique pourquoi le comportement de Socrate est aussi grossier : les dialogues de jeunesse font la démonstration qu'on ne peut trouver d'éducation qui donne à l'homme la noblesse et l'excellence d'un caractère *kalòs kagathòs*.¹⁶ Nicias n'avait pas tort de dire que la fréquentation de Socrate tournait souvent à l'examen de soi-même. En vérité, suite aux nombreux examens de cet infatigable chercheur, les résultats de ses recherches touchent l'ensemble des éducateurs et son malheureux échec finit par éclabousser toute forme d'éducation. Dans son sens négatif, la quête de Socrate fournit la preuve empirique de l'absence d'éducation à la vertu. Dans son sens positif, elle permet de dégager les éléments constitutifs de la vertu propre à Socrate, que son ignorance lui empêche cependant d'enseigner. Quel n'aurait pas été le bonheur de Socrate s'il avait dû reconnaître que Méléto disait vrai en affirmant que tous, sauf lui, sont en mesure d'éduquer correctement la jeunesse athénienne (Apo.25b7-c1) ! Mais Méléto se trompe et fait mentir son nom.¹⁷ "Connais-toi toi-même" s'adresse en définitive à toute l'éducation athénienne, que Platon concevait encore, à la fin de sa vie, comme une sorte de théâtrocratie, menant à l'ignorance que Socrate n'a cessé de démasquer, celle dont l'illusion de la connaissance est le diagnostic le plus commun et le plus grave (*he pánton eis pánta sophías dóxa* : Leg.(III)701a6).

En situant les dialogues de jeunesse dans l'ensemble de l'œuvre de Platon, les conclusions des recherches de Socrate sur l'éducation en vigueur à Athènes

¹⁶ En revanche, il n'est pas dit que constater l'échec de l'éducation athénienne empêche de devenir meilleur. En effet, se rendre compte de son ignorance se traduit toujours par une amélioration.

¹⁷ Apo.25c2-4: [...] *saphòs apopháineis tèn sautoû améleian, hótì oudén soi meméleken perì hōn emè eiságeis*; le même jeu de mot se retrouve peut-être dans l'*Apologie* par Xénophon (Apol.20), mais signifie le contraire, car Socrate y affirme s'être occupé d'éducation.

acquièrent pourtant une autre valeur qu'une vision pessimiste sur les contemporains de Socrate. Que le Socrate de Platon soutienne un jugement dévastateur sur l'éducation athénienne ne devrait pas occulter le fait que ce personnage est animé par un désir constant de savoir, qui vaut comme un signe que l'homme est, à l'image de Socrate, naturellement éducatable. Socrate est ignorant, certes, mais il cherche à apprendre, sans cesse. Le caractère du personnage l'emporte sur les résultats théoriques de l'interrogation socratique, car l'aporie ne représente jamais, ou peu s'en faut, la fin des recherches, mais est l'occasion de convenir que la discussion doit être poursuivie plus tard. À la fin de l'*Euthydème*, Socrate exhorte donc Criton à continuer ses recherches, bien que ce dernier constate, avec Socrate, qu'aucune éducation ne paraît adéquate. Il l'encourage en lui faisant comprendre que, dans la pratique de chaque art, tous ne sont pas toujours mauvais (Euthyd.307a3-6) et qu'il doit continuer de poursuivre son examen qui départagera le bon du mauvais (Euthyd.307b6-c4).

Lorsqu'on la compare aux dialogues de jeunesse, l'imposante somme des dialogues de maturité et de vieillesse est en elle-même le signe que Platon a pu envisager avec sérieux la réussite d'une éducation privée ou publique. Les dialogues de jeunesse lui ont permis de montrer que les manières d'éduquer discréditées par Socrate côtoient et ne devraient jamais empêcher d'envisager la possibilité d'offrir une éducation valable (Leg.(I)644a2-b2) :

[...] l'éducation qui se consacrerait à l'acquisition de biens ou de force physique, ou bien d'une quelconque forme de savoir sans intelligence et justice, serait servile, privée de noblesse et ne mériterait aucunement de s'appeler "éducation". Ne nous opposons pas dans des distinctions à propos du vocabulaire, mais ce que notre discours nous a accordé persiste, à savoir : ceux qui ont du moins reçu une bonne éducation deviennent, ou peu s'en faut, des hommes de bien ; ainsi il ne faut jamais discréditer l'éducation, qui est le premier des biens qui advient aux hommes les meilleurs.

On trouve ici une description du rôle que Socrate défend dans l'*Apologie* platonicienne ; faire passer le soin de l'âme avant le gain, la force physique et les affaires, permet à Platon de tracer la limite entre une éducation dont le nom serait usurpé et une éducation véritable, mais le discrédit qui s'attache à l'éducation qui ne mérite pas son nom ne devrait pas annihiler tout espoir de trouver une éducation salutaire. Nous avons vu dans la précédente étude lexicologique que la définition de l'éducation platonicienne ne saurait se passer de la recherche du bien et du devenir meilleur. « Il ne faut jamais discréditer l'éducation... » : Socrate l'a démontré avec l'ironie de sa recherche constante d'amélioration. L'objectif pédagogique des

dialogues systématiques de Platon consiste à proposer une éducation qui en mérite pleinement l'appellation.

L'aporie pédagogique qui sert de conclusion aux dialogues socratiques demande par conséquent que l'on ménage une place à la critique de l'éducation dans l'ensemble du système platonicien, mais cette critique ne devrait pas être un obstacle à la compréhension des élaborations positives et systématiques auxquelles elle a cédé la place.¹⁸ L'échec de Socrate fut une inspiration pour Platon dont l'effort philosophique ne peut aller de pair avec une croyance ferme en l'impossibilité d'améliorer la politique grâce au savoir et à l'éducation.¹⁹ Certains éléments qui ont servi à la critique socratique se retrouveront ainsi dans l'élaboration du système platonicien. On pourrait dire de Platon qu'il est un penseur socratique en prenant ces éléments critiques comme autant d'exemples démontrant comment la vie et le caractère de Socrate ont influencé sa philosophie. Si toutefois on devait admettre qu'il est extrêmement difficile, voire impossible²⁰ de se prononcer sur la question du Socrate historique, on devrait admettre aussi que les traits de caractère propres au Socrate de Platon proviennent en partie de la réflexion de Platon et ont concouru à l'élaboration de son œuvre. Le paradoxe de l'ignorance socratique fait alors "tourner au positif" ses défauts. La naïve simplicité que Platon prête à Socrate lui permet un jeu de double entente, comme dans le cas de *sóphos* (Phaedo.87c6-7). Cette simplicité (*euethéia*), vulgaire aux yeux de certains,

¹⁸ G. Vlastos identifie un ensemble de connaissances exposées par Socrate dans les dialogues de jeunesse. Il les énumère dans son article « *The Socratic elenchus: method is all* », p. 11-2. H.H. Benson, à la suite de Vlastos, cite de nombreux passages où Socrate avoue savoir quelque chose: Apo.29a4-b9 (cité ici); Gorg.486e5-487a3; Prot.357d7-e1; Rsp.(I)351a5-6 (l'injustice est ignorance); Gorg.512b1-2; Crito.48a5-7; Apo.37b2-8; Io.532d8-e4; Euthyd.293b7-8; Euthyd.296e3-297a2. Hormis les passages de l'*Apologie* et du premier livre de la *République* mentionnés ici, aucune des connaissances énumérées par Vlastos et Benson ne renvoie directement à la connaissance d'une vertu. Cf. *infra* III)4 (b). Nous traiterons de la formule "nul ne commet le mal involontairement" dans le chapitre V.

¹⁹ Si l'on en croit la *Lettre VII* (Epist.(VII)325d6-326b4), c'est la raison pour laquelle il se serait dirigé vers l'écriture et la réflexion; cf. *infra* IV)1.

²⁰ Comme estime raisonnable de le faire Louis-André Dorion (dans l'introduction générale à Xénophon, *Mémoires*, livre I, p. cv-cvi); (p. cvi): « La part de fiction et d'invention inhérente au *logos sokratikos* interdit de le considérer comme un témoignage visant à l'exactitude historique. Cela ne signifie pas, bien sûr, que les *logoi sokratikoi* ne contiennent aucun trait ou détail véridique; mais comme l'intérêt historique des *logoi sokratikoi* est accessoire, et que nous ne disposons pas des critères qui nous permettraient de faire la part entre l'affabulation et le trait authentique, il vaut sans doute mieux renoncer au rêve de retrouver le "vrai" Socrate. »

s'oppose à la complexité sophistiquée des théories que Socrate critique²¹ et se retrouve ici et là²² comme une qualité ironique d'une définition géométrique ou de la théorie de l'immortalité de l'âme. La simplicité, quand elle ne signifie pas "folie" (Rsp.(III)400e1), est par ailleurs une des qualités d'un citoyen pieux et honnête.²³ Platon récupère donc ce modèle de simplicité qu'est Socrate pour faire la promotion de plusieurs éléments de son système dont il nous reste encore à expliquer l'origine "socratique" et la portée éducative : la réfutation, le caractère vertueux de Socrate et l'utilisation particulière qu'il fait des mathématiques et de la connaissance scientifique.

L'impossibilité d'éduquer qui entache les éducations traditionnelle et sophistique n'est par conséquent pas une impossibilité de principe ; le personnage de Socrate permet de le constater, car s'il est l'exemple même de l'homme sans éducation, à un autre niveau interprétatif, l'éducation socratique, par son originalité, sert à Platon de modèle pour faire la promotion des éléments centraux de son système d'éducation. Il est certain que Platon tourne l'impossibilité d'éduquer Socrate en une critique dirigée contre la société athénienne, mais il faut d'emblée remarquer que les concitoyens de Socrate l'ont condamné à mort faute d'en avoir réussi l'éducation !²⁴ Si l'on prend assez de recul pour adopter le point de vue des œuvres de maturité et de vieillesse sur la fin tragique de Socrate, l'argumentation platonicienne issue du drame socratique n'en est que plus percutante : l'injustice de la cité envers Socrate aurait pu trouver une solution à ses erreurs dans une éducation revue et corrigée par le platonisme.

²¹ L'adjectif *surphetós* s'oppose à *kompós* en Hip.(I)288d4.

²² En Men.75c2 et Phaedr.242d7.

²³ En Rsp.(I)348c11-12, Rsp.(III)400d11-e3 ou Leg.(III)679c2-5. Cf. C. Gaudin, « *Euthéia*. La théorie platonicienne de l'innocence », p. 145-7.

²⁴ Apo.26d4-5 : *dêlon gàr hótì èàn mátho paúsomai hó ge ákon poiô*.

III)3 Réfutation

III)3.1 — *La réfutation socratique*

Lorsque l'on aborde, comme nous le faisons, la question de la réfutation pour en comprendre le rôle pédagogique dans l'ensemble des dialogues, on constate rapidement que la réfutation telle qu'elle est pratiquée par Socrate dans les dialogues de jeunesse n'occupe plus, dans les dialogues ultérieurs, une place aussi importante. Il faut par conséquent tenter de tirer au clair les causes et la portée d'une telle évolution. Est-elle uniquement le produit d'une modification dans la méthode d'exposition utilisée par Platon ou est-elle un signe que la réfutation est tombée en discrédit aux yeux de Platon ? Bien que le caractère dramatique des dialogues change brusquement entre les écrits aporétiques et les écrits systématiques, nous verrons que Platon conserve à la réfutation un certain rôle philosophique et pédagogique.

On peut voir dans le *Ménon* le point de jonction entre ces deux grandes périodes de la carrière littéraire de Platon. L'introduction de ce dialogue tendrait pourtant à le faire figurer parmi les dialogues de jeunesse, car la question qu'on y pose : la vertu s'enseigne-t-elle ? est une interrogation typique des recherches socratiques. Le *Ménon*, en tentant de définir ce qu'est la vertu pour savoir si elle peut s'enseigner, peut se rapprocher du *Protagoras* et du *Lachès* qui posent les mêmes questions. La conclusion du dialogue, qui explique pourquoi il semble que l'éducation à la vertu est impossible, s'apparente aux résultats des autres dialogues de jeunesse. Il serait possible de continuer longtemps l'énumération des traits socratiques du *Ménon* ; deux passages ne sauraient toutefois se laisser réduire aux caractéristiques des dialogues de jeunesse. Le premier concerne les théories de l'immortalité de l'âme et de la réminiscence (Men.81a1-e2). Idées phares dans la suite de l'œuvre de Platon, leur présence dans le *Ménon* pourrait suggérer que, pour des raisons doctrinales, l'on suive l'avis de Vlastos¹ qui fait de ce dialogue le

¹ À propos de Men.81a-c, cf. *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 80-1 ; (p. 81) : « Il n'est absolument rien de ce genre qui soit affirmé, impliqué ou même suggéré dans aucun des dialogues qui précède le *Ménon*. Mais une fois que cette doctrine a fait irruption, elle s'installe : elle envahit le *Phédon* (...), persiste dans le *Phèdre* (...), et à la fin se déploie de façon grandiose dans le dialogue tardif du *Timée*. »

dialogue de rupture entre les écrits de la jeunesse et ceux qu'il fait remonter à la maturité de Platon.

Le deuxième passage suit de près ce premier passage ; il montre, à l'appui de la théorie de la réminiscence, comment un jeune esclave peut réussir une construction géométrique relativement compliquée grâce aux questions de Socrate (Men.82a8-85b7). Il prend, dans l'ensemble du dialogue, une valeur de démonstration (*didaxai* : Men.81e5 et Men.82e5),² alors que le passage lui-même se présente tout d'abord comme une réfutation. Bien que le mot *élegkhos* ne figure pas dans ce passage, les premiers résultats que Socrate obtient du jeune esclave reprennent les conclusions habituelles d'une réfutation : aporie et disparition d'un faux savoir. Socrate résume le chemin parcouru avec l'esclave de Ménon (Men.84a4-b1) :

Au début [de la discussion] il ne savait pas quel est le côté d'un carré de huit pieds, de même qu'il ne le sait pas plus maintenant, mais voici : auparavant il pensait sans doute le savoir, répondait avec confiance qu'il le savait et n'avait aucune idée qu'il était dans l'embarras, alors que maintenant, il pense désormais être dans l'embarras, et comme il ne le sait pas, il ne pense pas le savoir.

La conclusion provisoire que tire Socrate de son échange avec le jeune esclave recoupe des passages qui se trouvent autant dans les dialogues de jeunesse que dans ceux des autres périodes. Abstraction faite de la nature mathématique de l'échange, le résultat que Socrate obtient dans le *Ménon* ressemble fort à ce qu'il voudrait accomplir par ailleurs dans le domaine de l'éthique. Le parallélisme explicite dans le dialogue entre la recherche d'une éducation de la vertu et l'enseignement des mathématiques autorise cette comparaison. Dans l'ensemble des dialogues, la réfutation consiste en effet à démontrer par questions et réponses qu'une personne se trompe au sujet d'une notion quelconque (éthique, politique, ou mathématique), car les idées qu'elle défend au sujet de cette notion (définitions, exemples, maximes) sont contradictoires entre elles. À des degrés divers de réussite, les dialogues socratiques sont la mise en scène toujours renouvelée de cette méthode de discussion.

L'utilité "pédagogique" de cette méthode se trouve expliquée dans le *Sophiste* où l'étranger d'Élée définit en quoi consiste la réfutation (Soph.230b4-d4). Par des contradictions (Soph.230b6-8), elle purge les faux savoirs qui gênent l'apprentissage d'hommes atteints de la pire espèce d'ignorance, quand on ne se rend pas compte que l'on croit savoir ce qu'en vérité on ignore (Soph.229b7-c7).

² Cf. aussi en Men.82a6 : *endeixasthai*; *epideixomai* : Men.82b2.

En effet, « personne qui pense être savant ne consentirait jamais à apprendre les matières dans lesquelles il pense être particulièrement habile » (Soph.230a6-8).³ Cette vertu purgative propre à la réfutation avait déjà été mise à contribution dans le

³ Un débat très animé sur la sixième définition du *Sophiste* eut lieu au cours des vingt dernières années. Il s'agissait de savoir si cette définition (Soph.226b2-231c8) visait uniquement Socrate et sa pratique de la réfutation ou bien s'adressait à un groupe de sophistes qui auraient eux aussi mené des réfutations. Dans une écrasante majorité, les commentateurs sont d'avis que ce passage était une allusion au Socrate des dialogues de jeunesse : A. Diès, in Platon, *Œuvres complètes*, t. VIII 3^e partie, p. 324 n. 2 (« C'est la méthode socratique que l'on trouvera partout dans les dialogues de Platon. »), J.R. Trevaskis, « *The Sophistry of Noble Lineage* », p. 48 (« ...the sixth definition really does refer to the cathartic elenchus of Socrates »), suivi par W.K.C. Guthrie. Vlastos envisage le problème autrement, mais conclut de même (« *The Socratic Elenchus* », p. 45 n. 50 : « No one would doubt that this is an authentic, if partial, representation of Socrates : this is the Socrates who destroys the conceit of wisdom. »), *idem* pour S. Rosen, *Plato's Sophist*, p. 10 (« *The Stranger charges that Socrates is a sophist with no positive doctrine* »). Récemment, F. Wolff, « Le chasseur chassé », p. 49 suivait cette interprétation. G.B. Kerferd s'y oppose « *Plato's Noble Art of Sophistry* », p. 84-90 (« the persons referred to are sophists », p. 84). Pour sa part, Taylor, *Plato, the Man and His Work*, p. 381 pense que ce sont des « imitateurs de second ordre de la dialectique de Socrate ». Le manque de documentation au sujet des sophistes rend impossible d'affirmer ou de nier qu'ils pratiquaient ou non une réfutation de type socratique (une purification de l'ignorance), mais quatre éléments d'analyse nous portent à penser que Platon ne vise pas exclusivement Socrate dans cette partie du *Sophiste* (*contra* L.-A. Dorion, Introduction au *Réfutations Sophistiques*, p. 37 sq.). D'une manière générale, la réfutation, dans les œuvres de maturité et de vieillesse, n'est plus assumée uniquement par Socrate : Parménide, Glaucon et Adimante, Cébès et Simmias présentent des réfutations des thèses de Socrate ; ensuite, la réfutation fait partie du processus d'éducation décrit dans la *République* et les *Lois*, et au cours de son "institutionnalisation", elle ne peut donc plus concerner un seul personnage. De plus, en ce qui concerne la lettre même du texte, le court passage sur l'histoire de l'éducation (Soph.229e4 sq.) qui précède la description de la réfutation a pour effet d'inclure la réfutation socratique dans l'évolution générale de l'éducation (sur l'éducation traditionnelle, comparez Soph.229e et Prot.325d). Il est manifeste que Platon se compte parmi les défenseurs de cette nouvelle manière de faire. Finalement, l'Étranger d'Élée insiste pour que l'on distingue la frontière séparant la réfutation utile, activité digne d'une sophistique de noble lignée, des ressemblances trompeuses avec d'autres formes d'éducation (Soph.231a6-b1). Son commentaire vise sans doute la distinction entre réfutation et éristique faite à mainte reprise par Socrate lui-même. Que l'Étranger soit conscient d'une telle distinction et qu'il persiste nonobstant à ranger la réfutation purificatrice de faux savoir du côté des activités des sophistes nous porte à penser que Platon pouvait concevoir la réfutation comme un outil pédagogique que des éducateurs professionnels pouvaient utiliser. En tout état de cause, il ne semble pas s'être empêché d'en confier le maniement à d'autres personnages que Socrate. En admettant, avec de grandes réserves, que ce dernier est le père de la réfutation, Platon montre, aussi bien dans la sixième définition du *Sophiste* qu'ailleurs dans ses dialogues, qu'il n'en a pas, ou plus, le monopole.

Gorgias où Socrate défendait le choix d'une vie passée à la recherche du devenir meilleur. Préférant affronter les Athéniens afin de les rendre meilleurs au lieu de les flatter comme le font les rhéteurs, Socrate se compare à un médecin (*hōs iatrōn* : Gorg.521a4). Il fait allusion à l'exemple qu'il avait présenté auparavant, celui d'un tribunal d'enfants devant choisir entre les avis d'un cuisinier et d'un médecin (Gorg.464d3-e2). Socrate, distingue sa méthode de celle des flatteurs en des termes médicaux (Gorg.521e2-522a7). Il fait remarquer que l'art médical produits des effets similaires à ceux de la réfutation. Il faut s'imaginer un cuisinier accusant un médecin devant un tribunal d'enfants (Gorg.521e6-522a3) :

“Ô enfants, cet homme vous est la cause d'une foule de maux. C'est vous-mêmes et les plus jeunes d'entre vous qu'il fait dépérir (*kai autoùs, kai toùs neqátotous humôn diaphtheirei*) par des ablations et des cautérisations, en vous affaiblissant et en vous étouffant il vous fait perdre vos moyens (*aporeîn poiēi*), en vous forçant à avaler des potions des plus amères, il vous affame et vous assoiffe ; pas comme moi qui vous régale d'une foule de douceurs de toutes sortes.”

Les points de ressemblance avec la réfutation abondent. À propos d'aporie (Gorg.522a1), Ménon est un de ceux qui remarque que le contact de Socrate plonge dans l'embarras (Men.80a4-b2),⁴ ce que le jeune esclave éprouve sans tarder, après les premières questions de Socrate (*aporeîn oûn autòn poiēsantes* : Men.84b6). De plus, l'accusation de corrompre la jeunesse⁵ et la mise à mort de Socrate paraissent avoir été la rançon de cette opération drastique menée contre l'ignorance. Le Socrate de l'*Apologie* en était plus que conscient et affirmait pourtant vouloir poursuivre sa mission.

Ce passage du *Gorgias* présente enfin une analyse détaillée de ce qu'est la réfutation pour Platon. On se trouve démuné de toutes ressources lorsqu'on est débarrassé de ces fausses connaissances. En effet, *apallagē* (séparation, libérer de) revient fréquemment pour décrire le résultat de la réfutation.⁶ La comparaison avec les techniques chirurgicales de l'ablation et de la cicatrisation par brûlure (*témnon te kai káon* : Gorg.521e8) rappelle que la réfutation coupe dans les soi-disant connaissances pour en éliminer les faux savoirs. Si l'ignorance est une maladie, il s'agit bien souvent de l'extraire au cours d'une pénible opération que Platon

⁴ Ménon explique “l'effet narcotique” produit par Socrate (Men.80b1-2) : *ouk ékhō hōti apokrínomai soi*, que Socrate traduira par : *toùs állous poiō aporeîn* (Men.80c8 et Men.80c9-d1). Socrate est l'homme qui met dans l'embarras (Theaet.149a9).

⁵ Gorg.521e8, Gorg.522b7 et Apo.24b8-c1.

⁶ Cf., entre autres, Gorg.458a7, Theaet.168a6 et Soph.230c2-3. Ce mot est remplacé par *apobállō* en Theaet.151c4.

compare ailleurs aux douleurs de l'enfantement (Theaet.151a5-8). Les paroles cinglantes que prononce parfois Socrate, ces *pikroùs lógous* (Gorg.522b8) qui laissent son interlocuteur sans voix, agissent comme les potions amères des médecins, ces *pikrótata pómata* (Gorg.522a1), grâce à une analogie chère à Platon entre les mots et les remèdes.⁷ En vertu d'une autre analogie, celle qui fait des connaissances les nourritures de l'âme (Soph.230c5-d1), la réfutation opère en définitive comme un purgatif puissant qui nettoie l'organisme de tout ce qu'il a pu boire et manger ; elle débarrasse l'âme de ce qu'elle a appris d'erroné. En résulte une purification des savoirs ne laissant en place que les véritables connaissances (*katharón* : Soph.230d3 ; *akátharton* : Soph.230e1). La nature apollinienne de la mission socratique apparaît à l'occasion de ces comparaisons entre la médecine et la réfutation, car le dieu de Delphes veille aussi au bon déroulement des purifications, qu'elles s'occupent de l'âme ou du corps (Crat.405b2-4). Dans le *Ménon*, le recours aux remèdes purgatifs est transposé dans la comparaison entre l'aporie socratique et l'engourdissement narcotique que ressent celui qui touche un poisson-torpille.⁸ Socrate, qui veut éviter que l'on dénonce cette opération de purgation en tant que sorcellerie,⁹ fait remarquer en passant que l'aporie et l'engourdissement du jeune esclave de Ménon ne lui sont en rien néfaste (Men.84b6-8) ; il la voit plutôt comme une condition nécessaire à son apprentissage.

À partir des dialogues de la maturité, Platon attribue donc à la réfutation une utilité qui tranche avec les résultats aporétiques qu'elle obtient dans les premiers

⁷ La médecine fournit à l'éducation plusieurs paradigmes pour décrire l'influence du discours sur l'âme (sur les divisions dans la technique médicale, cf. « L'incantation de Zalmoxis dans le *Charmide* (156d-157c) », p. 282). D'une manière générale, les *lógoi* sont des *phármaka* qui servent dans le cours de l'éducation : *ho mèn iatròs pharmákois metabállei, ho dè sophistès lógois* (Theaet.167a4-6). Platon en précise l'effet incantatoire, *e poidé* et *phármakon* : Charm.157b1 ; *epoidé* et *oidé* : Leg.(II)659e1-5. Ils sont par ailleurs comparés à des drogues : *mûthos* et *phármakon* (Rsp.(II)382c7-10 et Rsp.(III)389b3-5), voir aussi *pseûdos* et *phármakon* (Rsp.(IV)459c7-d2). Platon décrit leur effet purgatif et narcotique dans les passages qu'il consacre à la réfutation.

⁸ Voir en Men.80a3 : *pharmátteis* ; *narkân poiei* : Men.80a7 ; *tò stóma narkô* : Men.80b1.

⁹ Voir en Men.80a2 : *goeteúeis* ; *hos góes* : Men.80b6. À l'extérieur d'Athènes, les réfutations socratiques pourraient valoir à Socrate une accusation de sorcellerie : *ei gàr xénos en állei pólei toiaûta poiois, tákh'ân hos góes apakhtheíes* (Men.80b5-7). A.M. Bowie (*Aristophanes*, p. 112-24 ; cf. p. 121 n. 94) s'attache à montrer en quoi le Socrate d'Aristophane peut être assimilé à la figure du *gós*.

dialogues. La démonstration de géométrie du *Ménon* établit que le doute, non plus la honte ou la colère, que produit une réfutation réussie peut mener à la découverte d'opinions droites. À force de questions et de réponses, en répétant ces vérités retrouvées, les connaissances en géométrie du jeune esclave pourraient passer d'un état onirique à un état de veille ; interrogé plusieurs fois, il finirait par acquérir une connaissance on ne peut plus exacte de ces questions (*teleutôn oudenòs hêtton akribôs epistésetai perì touúton* : Men.85c11-d1). Sans décrire ni analyser ici les conséquences épistémologiques de cette théorie de l'apprentissage qui propose de mener l'homme de l'état d'ignorance à celui de la connaissance par voie de questions et réponses,¹⁰ il convient de démontrer comment a évolué le rôle de la réfutation dans les œuvres de Platon. On constatera que cette évolution est l'effet d'une modification dans les fondements théoriques et des objectifs des dialogues. La valeur de la réfutation et de l'opinion subit des variations signifiant un changement radical.

Dans les dialogues socratiques de la première période de sa vie, Platon en reste à la constatation que Socrate et ses amis n'ont pas les connaissances suffisantes pour répondre aux questions qu'ils se posent. L'aporie sanctionne tous les essais de réfutation que tente Socrate.¹¹ Ces dialogues de jeunesse tirent leur justesse de la cohérence des observations psychologiques qu'ils font à propos de l'opinion, de la persuasion et du savoir. La réfutation y est décrite purement et

¹⁰ Cf. *infra* V)3.

¹¹ On pourrait objecter que, dans l'échange avec Lysis (Lys.207d5-210d8) Socrate obtient des résultats positifs, mais on doit remarquer par ailleurs qu'il n'y est pas question d'une réfutation de Lysis, car ce dernier n'a nulle part affirmé être en mesure de mener à bien toutes les tâches auxquelles Socrate lui démontre qu'il est inapte. Pour une interprétation contraire du passage, cf. F. Renaud, « *Humbling as Upbringing: the Ethical Dimension of the Elenchus in the Lysis* ». Il propose d'élargir la notion d'*élegkhos* pour inclure les différentes formes de l'argumentation socratique qui vise à rendre humble, à exhorter, à diriger l'âme (p. 187) ; mais est-il judicieux de dire avec lui (*id.*) : « *Socrates corrects the boy's mistaken view about freedom and hapiness* » ? Si oui, il ne serait plus besoin d'élargir la notion d'*élegkhos* socratique, car la discussion avec Lysis présenterait une réfutation en règle ; si, au contraire, comme nous le pensons, Lysis est conscient des limites de ses connaissances, il faut admettre que Socrate ne le réfute pas. Ce dernier plaisante sur le fait que Lysis n'a pas encore atteint l'âge de raison et le guide vers l'apprentissage comme la seule voie sûre de mener au pouvoir (cf. *infra* p. II)2.2), mais sa démonstration s'adresse surtout à Hippothalès. L'attachement de ce dernier pour un jeune *áphron* (Lys.210d7) témoigne qu'il a une conception de l'amour qui se limite à l'apparence physique ou aux signes extérieurs de la noblesse (richesses et réputation familiale). Socrate est évidemment opposé à cette conception (Charm.154d4-e1 ; Prot.309c11-12).

simplement : Socrate débouté les soi-disant savoirs d'un interlocuteur qui finit par être plongé dans l'embarras. Les niveaux cognitifs qui pourraient décrire les personnages des dialogues socratiques se trouvent donc en deçà de la connaissance. En effet, la réfutation s'y distingue par une utilité toute négative. "Négative" au sens où, paradoxalement, l'interlocuteur de Socrate passe, par soustraction d'un faux savoir, du niveau cognitif inférieur de l'ignorance qui s'ignore à celui, supérieur, de l'ignorance qu'il est forcé de reconnaître ; en quelque sorte de "-1" à "0", mais, non pas grâce à une addition, mais par soustraction d'une erreur.¹² L'amélioration y est une chute de la fausse science à l'ignorance ; alors, devenir meilleur ne provient pas d'un enseignement au sujet de la vertu, mais d'une désillusion.¹³

En ce qui concerne l'élaboration d'un système pédagogique, on peut constater qu'aucune autre conclusion doctrinale n'est obtenue, ce qui contredirait le caractère ironique des enquêtes de Socrate, car Platon veut avant tout démontrer qu'il est en théorie possible de réduire à néant, et le sourire aux lèvres, des convictions fermes et des savoirs que l'on paie à prix d'or. Peut-être souhaitait-il indiquer par là que la science de son temps n'aurait jamais pu lui permettre de juger si la connaissance était vraiment une manière de devenir vertueux ? Si Socrate avait affirmé quoi que ce soit de définitif à ce sujet, cette attitude ironique à l'égard de la science aurait perdu toute portée dramatique et son intérêt épistémologique aurait été amoindri. Platon, qui désirait se démarquer des penseurs et des politiques qui l'ont précédé, s'est servi, avec fascination et brio, du personnage de Socrate comme repoussoir pour mettre en relief les problèmes auxquels il désirait s'attaquer. Afin de se ménager une plus grande liberté dans le choix de ses sources et de ses solutions, ce personnage jusqu'au-boutiste lui permit de discréditer la valeur surfaite d'une connaissance autoproclamée par l'emphase de la pompe médiatique.

¹² G.A. Scott voit dans l'aporie le résultat "positif" des entretiens avec Socrate (« [*Lysis and Alcibiades*] *experience the perplexity (aporia) that is the potentially positive outcome of a Socratic refutation* », *Plato's Socrates as Educator*, p. 7). Nous ajoutons: pour autant que la soustraction de quelque chose (ici, l'ignorance qui s'ignore) puisse mener à l'amélioration de l'ensemble (la conduite éthique). Le modèle de l'intervention médicale qui sert à décrire la réfutation montre, nous venons de le voir, comment une ablation peut favoriser la santé de l'ensemble du corps, mais Platon démontrera que la comparaison entre la médecine et l'éducation a certaines limites; cf. *supra* II)1.4 (b).

¹³ Voilà, selon nous, dans quelle direction pointe l'ironie de Socrate (voyez, pour un avis contraire, les pages admirables de G. Vlastos sur la question : *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 54 sq.).

On verra plus loin comment il estime toutefois tirer le meilleur parti “des médias” que sont la poésie, la musique, les mythes, etc.

III)3.2 — *L'utilisation platonicienne de la réfutation*

À l'instant où Socrate prétendra embrasser une théorie quelconque, comme, par exemple, celle de l'immortalité de l'âme dans le *Ménon*, Platon complétera la vertu pédagogique de la réfutation par des développements qui ont pour effet d'en tirer le meilleur avantage.¹⁴ Compte tenu des élaborations doctrinales entreprises par Platon, la réfutation ne pourra plus se limiter à la constatation d'une ignorance, mais devra inclure la possibilité d'apprendre à partir de la *tabula rasa* produite au cours d'un *élegkhos* réussi.¹⁵ Le lecteur se trouvera dorénavant en présence des rôles bien connus tenus par le maître (Socrate), son élève (le jeune esclave) dans l'apprentissage d'une discipline qu'ils partagent (la géométrie). Auparavant, Socrate assumait un autre rôle, celui d'un homme en quête de savoir, ignorant parmi les autres. Voilà pourquoi, dans les dialogues de jeunesse, Socrate

¹⁴ G. Vlastos refuse de réunir sous une même méthode l'*élegkhos* des dialogues socratiques et ce qu'il appelle une « méthode très différente » en Rsp.(VII)534c (*Socrate, ironie et philosophie morale...*, p. 156 n. 20). Il faut en effet nuancer l'utilisation que Platon fait de l'*élegkhos* dans l'ensemble chronologique des dialogues. Pourtant, si on envisage l'*élegkhos* comme une méthode, nous ne voyons pas en quoi il s'agirait d'une différence dans la méthode utilisée ; il faudrait plutôt dire “manière différente d'utiliser la même méthode”. Vlastos a donc raison d'insister sur l'originalité des thèses platoniciennes impliquées dans ce passage ; il n'a aucune peine à démontrer que l'échange avec le jeune esclave aboutit à des conclusions manifestement incompatibles avec l'ignorance socratique (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 166 sq.). La plupart des commentateurs voient dans cet échange une réfutation ; Vlastos lui-même écrit (*id.* p. 167) : « Faut-il voir dans l'interrogatoire [du jeune esclave par Socrate] un modèle d'*elenchus* socratique. En est-ce vraiment un ? Oui et Non. » ; nous précisons par conséquent que cet interrogatoire consiste en une réfutation mathématique (Men.82b9-84b1) suivie d'un échange dialectique servant à démontrer la validité de la théorie de la réminiscence (Men.84b2-86a11). Vlastos ne commente pas les autres passages du *Phèdon*, du livre IV de la *République* et enfin du *Timée* où on trouve des occurrences d'*élegkhos*, passages sans doute plus socratiques, car moins mathématiques que Rsp.(VII)534c ou Men.82a8-85b7.

¹⁵ H.H. Benson remarque qu'aucun des dialogues de jeunesse de Platon ne présente de scène ayant lieu après une réfutation (*Socrate Wisdom*, p. 30 : « [...] *nowhere in Plato's early dialogue do we have an example of Socrates' practice once the individual has recognized his ignorance.* »). C'est ce qui distingue la réfutation des dialogues de jeunesse de la description de la méthode faite dans le *Sophiste*. Quant à lui, Xénophon montre Socrate dirigeant l'apprentissage d'Euthydème après l'avoir réfuté (Mem.(IV)2 sq.).

s'intéressait plus à sa propre réfutation qu'à celle des autres ; devenir meilleur en reconnaissant son ignorance restait la seule manière de faire des progrès tant et aussi longtemps que l'objectif de Platon consistait à exploiter uniquement les niveaux cognitifs de l'ignorance consciente et inconsciente.¹⁶ Socrate appliquait donc à lui-même aussi bien qu'à ses amis le doute méthodique qui lui faisait se méfier du savoir d'autrui.

La quête socratique des savoirs éthiques et politiques implique l'ignorance de tout le monde, et celle Socrate en premier. Si Socrate se sert de ses examens pour apprendre des autres en parcourant la ville, en épluchant les meilleures œuvres des poètes et en s'interrogeant sur leur sens afin d'en apprendre quelque chose (Apo.22b1-5), le constat d'échec touche bien vite toute espèce d'éducation. Conformément aux paroles de la Pythie, l'incapacité d'enseigner dans laquelle se trouve Socrate (Apo.20a6-c3) doit pouvoir se dire des autres maîtres de vertu. Chercher en commun devient une manière de signifier que personne ne sait et, pour le bien de tous, quand Socrate s'auto-examine, son auto-réfutation se conclut dans une aporie qui dénonce l'état d'*apaidousia* dans lequel tout le monde se trouve avec lui (Charm.165b5-c1 ; Prot.333c7-9). Il est par conséquent élémentaire de remarquer que, dans les dialogues de jeunesse, l'éducation se fait sans diffusion de connaissances, par l'invalidation systématique du corpus de connaissance, alors que les dialogues ultérieurs rebâtissent ce même corpus à partir de théories dont les personnages prennent la défense. La réfutation occupe une place dans le cadre de l'élaboration d'un système d'éducation non aporétique et fait alors l'objet d'une utilisation d'autant plus problématique qu'elle doit être systématique.

Platon perçoit d'une manière ambivalente l'utilisation pédagogique de la réfutation. D'un côté, il tient à sa vertu curative que nous avons évoquée plus haut. Mais, d'un autre côté, il en craint la puissance déstabilisante. En effet, engagé dans une phase de reconstruction, il se méfie des conséquences que pourrait causer un excès de réfutation dans le système qu'il élabore. Il a pourtant essayé de réunir le

¹⁶ H.H. Benson, *Socratic Wisdom*, p. 21-23 identifie l'ordre des objectifs que Socrate poursuit grâce à la réfutation. Le premier serait la démonstration de l'ignorance généralisée en matière de connaissance morale ; ensuite viendraient l'auto-examen de Socrate, l'examen des vies des autres, etc. Tout cela devrait avoir la connaissance morale pour objectif ultime (p. 22-23). Nous pensons plutôt que le point de départ est l'auto-réfutation de Socrate qui lui permet d'exercer un contrôle moral sur ses actions ; le point d'arrivée, avoué dans les dialogues socratiques, est la reconnaissance de l'ignorance de chacun ; l'objectif ultime, platonicien et passé sous silence dans les dialogues de jeunesse, consiste en la reconnaissance qu'une morale adéquate nécessite la collaboration du savoir et des opinions.

mieux qu'il pouvait les deux versions, socratique et systématique, de la réfutation. Les objectifs de la réfutation soulignent cependant en quoi ces deux versions s'opposent. Dans les dialogues de jeunesse Socrate réfutait et s'auto-réfutait en voulant lui-même apprendre. Dans les dialogues ultérieurs Socrate réfute, et on le réfute, d'une part afin d'enseigner, d'autre part afin d'affirmer la validité d'une théorie. Hormis le *Parménide* et le *Théétète*, dialogues critiques dont les conclusions sont en partie aporétiques, les dialogues de la maturité et de la vieillesse s'en tiennent à cette dernière utilisation de la réfutation. La réalisation d'un système pédagogique étendu aux dimensions d'une cité rend toutefois problématique l'utilisation de la réfutation qui pourrait empêcher la diffusion des connaissances ou en ruiner les effets. Dans les deux dialogues où il est le plus explicite sur la question de l'enseignement de la vertu (*République* et *Lois*), Platon n'envisage plus ce problème à l'échelle du cercle des amis de Socrate ou dans l'entourage des sophistes, mais l'aborde comme une entreprise qui concerne toute la cité.

Ces dialogues doivent ainsi envisager la réfutation dans le cadre élargi d'une organisation sociale dont l'unité politique garantit l'excellence de la cité. En effet, si la réfutation n'est pas entièrement évacuée du déroulement de l'éducation, Platon doit néanmoins lui assigner des limites qui ont pour objectif de faire prévaloir la sauvegarde de l'unité politique sur une critique radicale et continue des institutions politiques et des principes auxquels elle obéissent. S'il est par trop spéculatif d'affirmer avec Popper que Socrate serait de nouveau mis à mort dans la cité idéale de Platon, il est toutefois indéniable que Platon allait réviser la pratique de la réfutation dans le cadre de limites qu'il n'avait pas toujours respectées dans les dialogues de jeunesse (exemple bien connu : dans les dialogues socratiques, Socrate discute avec tout le monde, y compris des enfants, alors que l'âge des interlocuteurs augmente dans les dialogues ultérieurs et que la pratique de la dialectique obéit à des limites d'âge dans la *République*).¹⁷

¹⁷ Il faudra revenir sur cet exemple, car Platon semble avoir fait attention à l'âge des interlocuteurs pour adapter la réfutation aux personnages des dialogues comme le *Lysis* et le *Charmide*. L'*Apologie*, bien qu'elle permette de pressentir un durcissement des réfutations en l'absence de Socrate (Apo.39d1 ; un exemple de cela se trouve en Mem.(I)2,40-46), montre par ailleurs qu'aucun de ceux qui l'ont fréquenté n'a porté plainte contre lui (Apo.33c8 sq.). Pour une analyse de la critique de l'*élegkhos* dans les *Mémorables*, l'*Apologie* platonicienne et la *République* cf. L.-A. Dorion, *Mémorables*, p. CLX-CLXIX.

Socrate aurait ainsi donné l'exemple que la réfutation présentait des dangers, à l'instar de la médecine dont les résultats peuvent être, selon différentes conditions de pratique, néfastes ou profitables. L'*Apologie* faisait des dérives possibles de la réfutation non dirigée par Socrate une menace pendant au nez des Athéniens (Apo.39d1-3).¹⁸ Cependant, le problème majeur des dialogues de maturité et de vieillesse découle de la portée éthique et politique de ces dangers, qui menacent celui qui est réfuté et son système politique, non plus celui qui réfute, comme c'était le cas pour le Socrate des dialogues de jeunesse. Voilà sans doute pourquoi Platon limite la pratique de la dialectique dans la *République*, et préfère la mise en place d'une éducation morale et politique à une utilisation étendue de la réfutation qui pouvait, tout en permettant à certains de devenir meilleur, mettre en péril l'unité de la cité. En effet, l'excellence du dialecticien, si elle est le signe d'une bonne nature, comme on admire les chiennes de Laconie qui ne perdent jamais la trace de ce qu'elles suivent (Parm.128b8-c2), peut se retourner contre la cité quand elle est dévoyée en antilogies par des citoyens jeunes et joueurs,¹⁹ « qui imitent ceux qui mènent des réfutations en réfutant eux-mêmes d'autres personnes, se réjouissant toujours, comme les chiots, de malmener et de déchirer leur entourage » (Rsp.(VII)539b4-7). Se crée alors une sorte d'effet d'entraînement au cours duquel les principes constitutifs de la cité sont rejetés (Rsp.(VII)539b9-c2).

Lorsque ceux-ci réfuteront un grand nombre, et qu'ils seront eux-mêmes réfutés par un grand nombre, alors ils tomberont violemment et rapidement dans un état où ils ne croiront rien de ce qu'ils croyaient avant.

La mise en place d'une éducation en faveur de l'unité de la cité, dirigée par les institutions pédagogiques demande une clarification des limites que la réfutation ne devrait pas dépasser (entre autres quant à l'âge, à l'importance des institutions, à la fraternité entre les citoyens et à l'autorité politique) et des moyens qu'elle doit emprunter pour ne pas être néfaste.

Du point de vue de l'éducation platonicienne, il semble évident que cette limitation de la réfutation est l'objet d'une "réappropriation", comprenez : une réorientation et une récupération au sein d'un système pédagogique qui lui donne une nouvelle fonction éducative. Les objectifs poursuivis au cours de la réfutation offrent le signe le plus clair de cette transformation. La réfutation comme préparation à la connaissance prend le pas sur la réfutation qui n'aboutit qu'à une

¹⁸ Voir aussi Apo.23c2-8 ; Apo.37c7-d2.

¹⁹ Rsp.(VII)539b3 : *meirakískoi* ; Rsp.(VII)539b3-4 : *hōs paidiāi autois katakhrōntai*.

connaissance désillusionnée de soi-même. Que Platon ait composé un système d'éducation après ses années socratiques laisse penser que le constat d'ignorance trouve, sinon sa légitimité, à tout le moins son utilité dans l'ouverture critique qu'il crée en faveur de l'apprentissage. Que Platon fasse passer Socrate du côté des éducateurs montre comment la récupération platonicienne de la réfutation socratique est la seule manière d'en justifier une utilisation politique, même limitée. S'il n'y avait pas d'apprentissage à la clef, son utilisation ne serait-elle pas injustifiée ?

En effet, à partir du *Ménon*, la réfutation côtoie de près l'acquisition de la connaissance. La reconnaissance de l'ignorance dans la préparation à l'apprentissage l'indique (Men.84b10-11) ;²⁰ les occurrences de *matheîn* en Soph.230a6-d3 le montrent. La présence de la réfutation dans le déroulement de l'éducation des philosophes de la *République* (Rsp.(VII)534b8-c3 et Rsp.(VII)515d4-7) nous permet d'affirmer que Platon reconnaissait l'efficacité pédagogique de la réfutation. Cette dernière est décrite dans le *Théétète* lorsque Protagoras explique à Socrate comment utiliser correctement le pouvoir de la discussion (Theaet.168a2-6).

[Socrate,] ceux qui te fréquentent s'accuseront eux-mêmes et pas toi du trouble qui les prend et de l'embarras dans lequel ils se trouvent ; d'une part, ils chercheront ta compagnie et t'aimeront, d'autre part ils s'haïront et s'évaderont d'eux-mêmes dans la pratique de la philosophie, afin, en devenant autres, de se débarrasser (*apallagôsi*) de ce qu'ils étaient avant.

On pourrait s'étonner que Platon place dans la bouche de Protagoras des conseils sur la bonne manière de réfuter dont l'allure semble si socratique (Gorg.457d4-e5). En effet, la distinction en jeu ici, entre une discussion agonistique et une discussion dialectique,²¹ fait partie des ressources dont on dispose pour distinguer Socrate des sophistes et des rhéteurs. Nous voudrions cependant y voir une reconnaissance étendue des bienfaits de la réfutation auxquels des sophistes pouvaient être sensibles en tant qu'éducateurs. Prodicos lui-même explique dans le *Protagoras* comment il faut discuter en évitant de tomber, entre autres excès, dans ceux de l'éristique (Prot.337a6-b1). Il semble donc qu'une partie des membres de l'intelligentsia athénienne était en mesure de conférer une certaine utilité à la réfutation. À ce titre, elle n'appartient plus seulement à Socrate, mais s'intègre dans un enseignement que délimitent des frontières floues malgré ce consensus relatif. Il

²⁰ Cf. Men.84c5 : *manthánein*.

²¹ Theaet.167d1-168b4 ; cf. *philonikeîn* en Gorg.457d4, Gorg.475e4-5 et Gorg.515b5-6.

y a toujours un risque de confondre éristique, agonistique et réfutation, à l'instar de ces chiennes de Laconie qui auraient bien pu être prises pour les jeunes chiens agressifs de la *République* ; il faut se garder de prendre « un loup pour un chien, un animal des plus sauvages pour un des plus doux » (Soph.231a6). La recommandation d'être vigilant quant à la frontière qui sépare la noble sophistique (Soph.231a6-b1) des autres pratiques s'explique ainsi par la nécessité où se trouve Platon de limiter la réfutation dans l'ensemble de l'éducation, et cela parce que la réfutation n'est plus envisagée comme une quête de savoir (comme c'était le cas avec Socrate), mais comme une manière d'en favoriser la diffusion.

Dans ses dialogues, Platon prit cependant le soin de réunir ces deux manières de concevoir la réfutation par une politisation et une désocratisation de son utilisation : si le résultat d'une bonne réfutation veut toujours dire "devenir meilleur" — Socrate remarquait déjà dans l'*Hippias majeur* qu'être réfuté lui donnait l'envie d'apprendre (Hip.(I)286c8-e1) — il faut être sensible au changement que Platon opère dans le jeu de ses personnages. Autrement dit, au moment où la réfutation trouve sa place dans une éducation dirigée à l'échelle d'une cité, elle ne peut plus être le fait d'un seul homme et subit une politisation qui a pour effet de retirer à Socrate son rôle exclusif de contradicteur. Ainsi, à part dans le *Philèbe* (Phil.23a6-8), ou dans le *Théétète*, Socrate, dans la plupart des dialogues de la maturité n'est plus celui qui réfute, mais bien celui que l'on tente de réfuter.

La sortie d'Adimante au début du livre VI de la *République* fonctionne comme une réfutation. Elle permet à Platon, en l'espace d'une courte page (Rsp.(VI)487b1-d5) de regrouper les critiques que l'on pourrait adresser à la théorie des philosophes-rois en cours d'élaboration. L'importance de cette courte réfutation ne saurait être surestimée, car elle influence le cours de l'exposé de Socrate qui devra expliquer comment et pourquoi la pratique de la philosophie se trouve souvent méprisée ou gauchie. Adimante fragilise la position de Socrate en dénonçant son art de réduire au silence ses interlocuteurs (Rsp.(VI)487c1-3) : « ainsi ils finissent par être enfermés et n'avoir plus rien à dire au cours de cet autre jeu de trictrac qui ne se joue pas avec des pions, mais avec des discours ». Il ne dénonce pas ici un art socratique de la réfutation, mais au contraire la facilité qu'a Socrate de faire admettre ce qu'il pense sans donner prise à la réfutation.

Adimante commence par faire remarquer à Socrate que, au sujet de la nécessité d'instituer un gouvernement des philosophes, « là-dessus, personne ne serait en mesure de [le] contredire (*anteipeîn*) » (Rsp.(VI)487b1-2). Et c'est précisément ce qu'il déplore, « c'est ce que subissent (*páskhousin*) ceux qui chaque

fois écoutent ce que tu dis maintenant » (Rsp.(VI)487b2-3). Il prend donc la parole pour contredire (*enantioústhai*) Socrate non pas par des discours, car Socrate est trop fort, mais en constatant les faits (Rsp.(VI)487c4-6 ; *érgoi dè horân* : Rsp.(VI)487c6). Il remarque ainsi que « les meilleurs élèves [...], lorsqu'ils pratiquent l'activité dont [Socrate] fait l'éloge, subissent ceci : ils deviennent sans aucune utilité (*akhréstous*) pour les cités » (Rsp.(VI)487d3-5). Voilà une constatation entièrement opposée à la théorie politique défendue par Socrate dans la *République* ; pour Adimante, l'élaboration théorique est contredite par les faits, les bienfaits politiques de la philosophie sont illusoire. Conformément à la logique élémentaire de la "réfutation socratique", Adimante utilise deux idées de Socrate, une théorique, l'autre issue de l'observation des faits, pour les opposer. En effet, cette remarque d'Adimante ressemble d'autant plus à une réfutation que Socrate est, dans les dialogues socratiques de Platon, le premier à remarquer l'inutilité de l'éducation pour l'apprentissage de la vertu, car cette dernière, même dans les meilleures conditions d'apprentissage, ne donne pas toujours de bons résultats.²²

Cébès et Simmias sont à l'argumentation du *Phédon* ce que Glaucon et Adimante sont à celle de la *République*. S'il serait abusif de dépeindre ces quatre personnages sous les traits enflammés de contradicteurs comme Calliclès ou Thrasymaque, ils forcent néanmoins Socrate à préciser sa pensée en répondant à des objections sérieuses. Ainsi, au début du livre II de la *République*, Glaucon et Adimante reprennent les éléments de la théorie que soutient Thrasymaque pour solliciter Socrate de présenter une défense de la vie juste. Dans le *Phédon*, Cébès et Simmias opposent à la théorie de l'immortalité de l'âme présentée par Socrate des objections doctrinales inspirées de théories concurrentes (Phaedo.85e1-88b8).

Simmias pense que l'explication de Socrate n'est pas suffisante (*ou pánu pháinetai hikanós eirêsthai* : Phaedo.85d9).²³ Il tente ainsi de tirer les conséquences contraires à partir du raisonnement défendu par Socrate (*eí tis diiskhurízoito tōi autōi lógoi hósper sú* : Phaedo.86a4-6) en utilisant l'exemple d'une lyre dont

²² Prot.320a7-b1 : « avant que six moins ne passent, [Ariphron] le renvoya [à son son tuteur] car il ne pouvait rien en tirer de bon » (*ouk ékhon hōti khrésaito autōi*).

²³ On trouve des emplois similaires d'*hikanós* dans les dialogues de jeunesse lorsqu'il s'agit de faire des démonstrations ou des explications suffisantes pour échapper à la réfutation : Crito.47a2 ; Crito.49a1 ; Euthyph.6d2 ; Euthyph.9b2 ; Gorg.501b2 ; Hip.(I)286d8 ; Lach.186d3 ; Prot.324c8. Dans le *Gorgias*, Socrate est à la recherche d'une démonstration suffisante que produirait sa réfutation par Calliclès (Gorg.488a5 : *hikanós moi éndeixai tí éstín toúto hò epitédeutéon moi*).

l'harmonie individuelle cesse d'exister à partir du moment où elle se rompt. Cébès, pour sa part, n'a été convaincu qu'en partie par Socrate.²⁴ En répondant à ces objections Platon peut donc compléter l'élaboration de sa théorie de l'immortalité de l'âme en la mettant à l'abri des contradictions attendues. Ces remarques se présentent ouvertement comme une réfutation (*élegkhein* : Phaedo.85c5) qui sème le désarroi dans le cercle des amis de Socrate (Phaedo.88c1-7). Phédon sera surpris que Socrate accepte avec bonne humeur cette opposition de la part des deux jeunes hommes (Phaedo.89a3-4). Socrate explique qu'il répondra non pas en étant animé par le désir de vaincre, mais par celui de dire la vérité ; il invite de plus Cébès et Simmias à s'opposer à ce qu'il dit s'ils ne sont pas d'accords (Phaedo.90d9-91c6). Il s'agit d'une allusion évidente à son goût pour l'auto-réfutation.²⁵ Platon montre comment accepter les désagréments d'une réfutation réussie : comme une manière de trouver la vérité. Il donne ici Socrate en exemple, non plus de contradicteur, mais d'homme que l'on contredit sur les principes mêmes qui guident sa vie.

Dans le *Théétète*, ce rôle de contradicteur est endossé par un inconnu. D'une manière similaire à l'*Hippias majeur* où Socrate faisait sortir Hippias de ses gonds en inventant un critique imbattable, un interlocuteur y intervient régulièrement pour réfuter les arguments soutenus par Socrate et Théétète. Ce *Tis* apparaît en Theaet.158e2-160e2, en Theaet.188c10-e3 ou en Theaet.195c6-196b7 (entre autres passages). En Theaet.200a12-b1, c'est le sourire aux lèvres qu'il fait capoter le quatrième essai de définition de ce qu'est la science : « cet homme contradicteur (*elegktikós* : Theaet.200a12) dirait en riant... ».

Un dernier exemple nous provient du *Timée*. À de nombreuses reprises Timée s'explique sur les limites épistémologiques de son exposé. Chez Platon, la physique ne semble en effet pas être un objet sur lequel on puisse parler en toute exactitude, car l'imperfection du devenir qui la caractérise rend nécessaire l'utilisation d'un discours vraisemblable. L'attitude de Timée envers la réfutation se partage dès lors entre deux aspirations complémentaires. D'une part, il remarque que la science produit des discours qui se doivent d'être les plus irréfutables possible (*kath'hóson hoïon te kai aneléghktois prosékei lógois eînai* : Tim.29b7-8), et c'est sans doute ce qu'il tentera de faire, mais, d'autre part, il souhaite que là où

²⁴ Cébès s'exprime de la même manière que Simmias (*pánu hikanôs apodedeikhthai* : Phaedo.87a3-4) pour dire qu'il est d'accord avec Socrate sur l'existence de l'âme avant le corps, mais la théorie de l'immortalité de l'âme ne lui semble pas avoir été démontrée (Phaedo.87a4-5).

²⁵ On retrouve la même attitude dans le *Criton* (Crit.49d9-e1) et le *Gorgias* (Gorg.487b2 sq.).

son discours serait défaillant un contradicteur se présente et le corrige ; ce dernier mériterait alors toute son amitié (*tôî touîto elégxanti [...] keîtai phília tà áthla: Tim.54b1-2*).²⁶

Cet exemple montre comment, dans les dialogues de la maturité et de la vieillesse de Platon, la réfutation prend la valeur d'un élément libre intervenant dans le cours de la constitution de son discours philosophique sans impliquer une personnalisation définie ou strictement rattachée au personnage de Socrate. D'abord prise en charge par Socrate, la réfutation sert enfin de moyen de contrôle pour vérifier la validité d'une théorie ou en exprimer les limites épistémologiques.²⁷ Si, dans la série des aventures de Socrate, elle constituait le trait de caractère le plus propre à en décrire la quête, Platon lui confère par ailleurs une fonction qui ne concerne plus seulement Socrate, mais les gardiens et leurs éducateurs, certains sophistes, des amis de Socrate et Timée. Ainsi, en tant que principe épistémologique et outil pédagogique, la réfutation, qui n'appartient plus uniquement à Socrate (bien qu'il en reste l'expert), est sujette à une mutation que l'on a décrite dans les termes d'une désocratisation.

Cette désocratisation constitue un des signes les plus clairs que Platon s'affranchit des limites d'une démarche philosophique qui reste étroitement associée à celle du Socrate des dialogues de jeunesse. En effet, l'argumentation *ad hominem* des dialogues socratiques bute sur des hommes tels Calliclès et Thrasymaque, qui ne voient pas dans les contradictions soulignées par Socrate une raison suffisante d'abandonner les théories qu'ils défendent.²⁸ Or, privée des effets qu'elle pourrait avoir sur la personne qui la subit, la réfutation n'a qu'une efficacité pédagogique limitée. L'échec pédagogique de Socrate, avec Alcibiade notamment, démontre que la réfutation ne sera jamais un procédé d'exposition et d'explication philosophiques, ni une manière de former les opinions ou le caractère. La confier à

²⁶ Sur l'amitié de Timée envers son contradicteur, voir aussi Tim.54a4-5.

²⁷ Bien que le *Sophiste* en fasse un outil pédagogique, le caractère *ad hominem* de ces réfutations ne semble pas avoir tout à fait disparu. Le *Sophiste* explique comment celui que l'on réfute se fâche et s'en prend à lui-même (Soph.230b8-9). Cela semble manifeste aussi dans la *République* et le *Phédon* où Socrate défend en son nom propre les théories qu'il expose. Le ressort dramatique de la *République* se trouve dans le livre I où Socrate est vivement impressionné par la sortie de Thrasymaque (Rsp.(I)336b7-d4). La suite de la *République* peut être interprétée comme une réaction à la peur causée par Thrasymaque (Rsp.(I)336b7 ; Rsp.(I)336d6) et une défense de la justice contre la virulence de ses propos.

²⁸ Gorg.501c7-8 ; Gorg.505c1-d9 ; Rsp.(I)349a6-b1 et Rsp.(I)350d9-e9.

un *Tis* ou à des éducateurs professionnels tendrait à démontrer que la pensée de Platon a évolué d'une philosophie socratique, aporétique et concentrée autour d'un individu à une philosophie systématique et politique qui tente de récupérer, avec les précautions d'usage, cette méthode aux frontières déroutantes. La réfutation continue de jouer un rôle dans les dialogues et Platon lui réserve une place dans le système d'éducation ou dans les recherches philosophiques. Ce qui a changé, pensons-nous, n'est pas la valeur que Platon confère à la réfutation, cette technique de discussion tantôt bénéfique, tantôt mauvaise, dont l'utilité varie selon le réfuté, comme la médecine. Cependant, le statut des idées qui sont débattues dans les dialogues change assurément dans le platonisme : le fait que Platon avance des solutions aux problèmes qu'il soulève donne au dialogue une tournure plus dogmatique.²⁹ Toutefois, comme nous venons de le voir, la réfutation elle-même reste dans l'ensemble intacte comme technique dramatique ou pour son efficacité heuristique.

Cette évolution de Platon est le signe d'un autre changement, qui découle des caractéristiques dramatiques de son Socrate. Platon, après ces œuvres aporétiques, en vint à concevoir que certaines idées véhiculées par le caractère et les aventures de Socrate devaient être conservées et affirmées au sein de son système philosophique.

²⁹ D'une manière générale, on ne retrouve pas, dans les dialogues de maturité et de vieillesse, de personnages aussi ouvertement opposés à Socrate qu'un Calliclès, un Hippias ou un Polos. Les interlocuteurs de Socrate sont plus favorables aux thèses qu'il avance, ce qui ne les empêche pas de présenter des objections sérieuses.

III)4 Socrate : un modèle de vertu

Il semble que le Socrate des dialogues de jeunesse soit l'exemple même que le recours à l'opinion suffit pour mener une conduite réputée vertueuse ;¹ en

¹ Sur l'interprétation qui veut que Socrate possède des opinions au lieu de connaissances scientifiques, cf. T. Irwin, *Plato's Moral Theory*, 1977, p. 40 (il faut concevoir la non contradiction d'une théorie comme une exigence épistémologique fondamentale) : « *Failure in the elenchos is proof that someone has no knowledge [...]. If Socrates demands this stringent justification for a claim of knowledge, it is not surprising that he claims no knowledge for himself. But he can still claim positive beliefs, which lack this stringent explicit justification, but are still reliable. Socrates does not explicitly distinguish knowledge from true belief ; but his test for knowledge would make it reasonable for him to recognize true belief without knowledge, and his own claims are easily understood if they are claims to true belief alone.* ». Selon Vlastos, Irwin aurait été le seul à avoir défendu cette position (G. Vlastos, « *Socrate's disavowal of knowledge* », p. 42 n. 11). Dans les pages de *Plato's Ethics* (p. 17-34), Irwin aborde la question sous un angle différent ; il ne mentionne plus le problème que pose l'ignorance de Socrate, mais tente plutôt de définir les critères épistémologiques d'une réfutation réussie. Plusieurs interprètes ont néanmoins suivi le premier Irwin dans sa tentative de distinction entre opinion droite et science dans les premiers dialogues de Platon. Vlastos considère cette position indéfendable (*id.* p. 39), car il voit une contradiction entre le désir que Socrate manifeste de trouver une science de la vertu et le principe de ses actions qui serait une opinion droite : « *how is it that what he keeps searching for throughout his life is not true belief, but knowledge ?* » (*id.* p. 42-3). La contradiction est évidente si l'on maintient, comme Vlastos (*id.* p. 43), que Socrate défendait la théorie de la vertu-science : « *For he holds that virtue "is" knowledge : if he has no knowledge, his life is a disaster, he had missed out on virtue and, therewith, on happiness.* » Nous voudrions montrer que la théorie de la vertu-science doit être envisagée comme une hypothèse motivant les recherches de Socrate. Platon avait sans doute conscience que la psychologie de son Socrate pouvait être parfois déroutante. Il semble en effet difficile de prêter au même homme autant d'espairs et des désillusions continuelles (« *If after decades of searching Socrates remained convinced that he still knew nothing, would not further searching have become a charade – or rather worse ?* », *id.* p. 43), mais la tournure résolument aporétique des dialogues semble rendre encore plus difficile d'affirmer que « *Socrates is convinced that he has found what he has been looking for : knowledge of moral truth [...]* ». Mis à part une déclaration qu'il fait dans l'*Apologie* (en Apo.29b6-7), Socrate serait donc toujours ironique et faussement philosophe ? Comment expliquer la surprise de Socrate quand il entend les propos de l'oracle ? Cette interprétation se heurte à la description du philosophe que l'on trouve dans le *Lysis* et dans le *Banquet*. Vlastos s'étonne de cela et avoue n'avoir aucune réponse à proposer (*id.* p. 61-66). Platon justifie le comportement de Socrate par son amour immodéré pour le savoir ; la déception ne l'empêche pas de poursuivre ses enquêtes pas plus que l'oracle, qui fait de lui l'homme le plus savant, ne satisfait sa curiosité. Si nous concédons à la position de Vlastos que les recherches de

élaborant la composition du caractère de Socrate, Platon avait déjà en tête les principaux éléments du problème d'une éducation morale et de la solution qu'il voulait proposer. L'appropriation platonicienne de la réfutation correspond à un changement dans les objectifs poursuivis par sa réflexion éthique et politique. Après avoir démontré que personne parmi les contemporains de Socrate ne peut soutenir la prétention de détenir une science en matière d'éthique et de politique, il tente de constituer un système philosophique où le domaine de l'éthique et de la politique est l'objet d'une théorie tirant le meilleur parti des caractéristiques épistémologiques de l'opinion et de la science. Au centre de ces évolutions formelles et théoriques, le rôle de l'opinion droite dans l'éthique et la politique sera une nouveauté des dialogues de maturité, bien que les expressions "opinion vraie" et "opinion fausse" se trouvent déjà dans le *Gorgias* (Gorg.454d4-e2). L'opinion droite ou vraie devrait être une garantie suffisante que l'éthique et la politique constituent un domaine pour lequel une éducation est autant viable que favorable.

Des trois auteurs auxquels nous devons les premiers témoignages sur Socrate, Platon est le socratique qui insiste le plus sur l'ignorance de Socrate. Pourtant, tout comme le Socrate de Xénophon (Mem I.2,17), le Socrate de Platon

Socrate ne peuvent s'accorder avec la conviction ferme que la vertu n'est pas une connaissance, il est cependant possible d'expliquer que le même homme, vertueux par ses opinions, soit néanmoins animé d'un tel désir pour la connaissance qu'il continue ses recherches malgré des échecs répétés. Autrement dit, que Socrate soit vertueux par ses opinions n'empêche pas en principe qu'un autre homme possède une connaissance scientifique en ces matières ; tester les dires de l'oracle se rattache à cette possibilité qui suffit à rendre incertain que personne ne possède la science de la vertu ; on ne peut donc pas induire des échecs de Socrate que personne ne possède un tel savoir. Socrate, constamment à l'affût d'une heureuse rencontre, ne s'est jamais découragé. Il peut donc chercher un homme savant tout en sachant ne posséder "que" des opinions. La position de Vlastos nous semble d'autant plus insoutenable que, s'il est prêt comme ici à invoquer un argument relevant de la psychologie du Socrate de Platon pour contredire la position d'Irwin, il ne fait d'autre part aucune tentative pour concilier les résultats des réfutations de Socrate avec la présence d'exemples de vertu dans les dialogues socratiques. Il remarque (*id.* p. 43 n. 13) : « [Socrates] avowals of epistemic inadequacy, frequent in the dialogues, are never paralleled by admission of moral failure ; the asymetry is striking. » Plus récemment, J.-F. Balaudé maintient l'ignorance de Socrate comme une caractéristique incontournable du Socrate de Platon (« Comment savoir avec Socrate ? Vérité et plaisir d'après le *Protagoras* », p. 124 n. 14), bien qu'il affirme (*id.* p. 126) que Socrate défend des opinions comme favorables (« vérités générales de Socrate ») et soutient la théorie de la vertu-science (« socle de la position que l'on dira "socratique" [...] la description de la vertu en termes de savoir »).

est un modèle de vertu.² De là une proposition qui nous semble rigoureusement nécessaire : Socrate représente pour Platon l'exemple empirique d'une conduite vertueuse qui ne relève pas d'une connaissance de type scientifique.³ En effet, à l'heure de sa mort, Socrate est confiant (Gorg.522d) ; ce même Socrate qui avait déclaré son ignorance devant le tribunal des Athéniens reçoit de la part de son bourreau un éloge qui fait de lui un homme à la vertu sans égale (Phaedo.116c4-6) : « j'ai compris à maintes occasions pendant tout ce temps, que tu es le plus noble, le plus doux et le meilleur de tous ceux qui sont jamais arrivés ici » (*tòn gennaiótaton kai praiótaton kai áriston* : Phaedo.116c5-6). Il est vrai que le serviteur des Onze compare Socrate aux autres condamnés à mort, gens sans doute peu recommandables, mais il est aussi vrai que l'épreuve qui attend ce dernier — boire

² Nous devons cette formule à H.H. Benson qui qualifie Socrate comme le « *paradigm of virtue* » (*Socratic Wisdom*, p. 240) ; cette formule pose toutefois un problème de taille qu'aborde H.H. Benson aux pp. 239-242 de *Socratic Wisdom*. Voici comment on pourrait y répondre. Il est vrai que le caractère suffisant de la science devient "moins plausible" (p. 241 : « *less plausible* ») si l'on admet qu'une opinion droite peut suffire à commander une conduite vertueuse ; c'est là sans doute le message que tente de faire passer la philosophie platonicienne. Ainsi, on doit affirmer que le "savoir", qui permet à Socrate d'être un modèle de vertu, est en principe accessible à la foule. Cela pose problème aux yeux de Benson, car il ne voit plus alors comment Socrate pourrait être plus sage que l'ensemble des Athéniens, comme l'a affirmé l'oracle. Je crois que cette distinction entre la sagesse de Socrate et l'ignorance des Athéniens doit être prise toujours à la lettre de l'interprétation qu'en donne Socrate : son savoir est bien humain, mais il se distingue des autres en ce qu'il est le seul à ne pas surestimer la valeur de ses connaissances. Sa sagesse hors pair ne consiste donc pas en des *mathémata* particulières (ou surhumaines), mais provient d'un jugement adéquat qu'il porte sur ses opinions. Il faut alors réaffirmer que Socrate a conscience qu'il n'agit que selon des opinions, alors que les dialogues de jeunesse mettent en scène des gens qui pensent posséder une connaissance assurée de ce qu'ils font. Le talent littéraire de Platon consiste à toujours mettre Socrate en présence d'interlocuteurs qui ne reconnaissent pas tout de suite que leurs prétendues connaissances sont en réalité des opinions. Benson parvient facilement à montrer que « *Socrates does not claim to be virtuous* » (p. 249 ; en effet, aucune assertion de ce genre ne se trouve dans les dialogues de jeunesse) ce qui lui semble suffisant pour ne pas remettre en cause l'analyse épistémologique qui lui fait conclure que Socrate défend uniquement une version intellectualiste de la connaissance morale. Il passe cependant complètement à côté du problème tel qu'il le formule lui-même : il n'est pas question de chercher à savoir ce que Socrate dit au sujet de sa propre vertu — son propos n'est pas d'évaluer la cohérence autobiographique des dialogues de jeunesse — mais, de l'avis même de Benson, il faut expliquer comment Socrate est vertueux malgré son ignorance.

³ On pourrait y voir, avec raison, un penchant traditionaliste de la pensée de Platon : « *Denn die Arete, die Sokrates schon immer übt, ohne doch wissen, was sie sei, ist die alte Polisethik, die nach den Perserkriegen verloren ging [...].* » (A.B. Hentschke-Neschke, *Politik und Philosophie bei Plato*, p. 78 *ad fin.*).

la ciguë et se voir mourir — a la valeur d'un test ultime pour la vertu, si l'on estime, comme le veut la maxime grecque, que les dernières minutes de la vie d'un homme permettent de juger de sa vie entière. À force d'avoir cherché à devenir meilleur, et bien qu'il n'ait trouvé personne pour lui enseigner le moyen de le devenir, il semble que Socrate fût vraiment un homme d'une vertu supérieure ; ici ou ailleurs, Platon se plaît à le répéter.

Le courage est sans doute la vertu dont l'analyse est la plus complexe, non seulement parce que la psychologie des dialogues socratiques de Platon reste une énigme — cela, du reste, est aussi vrai des autres vertus — mais surtout en raison du flagrant désaccord dans lequel se trouvent le *Lachès* et le *Protagoras* sur cette question. Le problème vient essentiellement de ce que le *Lachès* tend à démontrer que le courage ne provient ni d'une connaissance ni d'un apprentissage spécifique, alors que le Socrate du *Protagoras*, en maintenant l'unité des vertus, fait participer le courage du savoir. On se trouverait ainsi devant une critique que Platon adresserait, dans le *Lachès*, à la théorie intellectualiste du *Protagoras*.

La conduite courageuse de Socrate offre un éclairage plein d'enseignements sur ce problème. En effet, s'il était possible de concilier le courage de Socrate et la nature particulière de son ignorance, il serait peut-être possible de trouver une troisième voie évitant la présente contradiction. On a souvent affirmé que le Socrate de Platon soutient la théorie de la vertu-science, mais encore fallait-il préciser la manière dont il la défend et, en s'inspirant d'une question que pose Socrate dans l'*Apologie*, « de quelle science s'agit-il ? » (Apo.20d7-8) Pour aborder ce problème, il faut avoir présent à l'esprit que Socrate ne peut être à la fois le modèle de cette conduite vertueuse issue de la connaissance et l'homme qui affirme sans cesse son ignorance. En d'autres mots, le Socrate de Platon, s'il croit vraiment qu'il faut connaître pour être vertueux, représente par ailleurs l'exemple diamétralement opposé d'un homme ignorant et vertueux. En réservant pour la fin de ce chapitre nos commentaires sur la place de la théorie de la vertu-science dans les dialogues socratiques, nous voudrions tout d'abord analyser le problème de la vertu à partir du caractère très particulier de Socrate.

a) Symp.216d1-221c1

Deux conclusions ressortent du *Lachès* : la science ou la technique ne constituent pas des conditions suffisantes pour être courageux ; partant, une attitude courageuse implique d'autres qualités que la connaissance : est-ce la vivacité,

l'endurance ou la force corporelles, les exercices physiques ? la fin aporétique du dialogue ne le dit pas explicitement. Voilà qui correspond nonobstant au portrait de notre homme dans le *Banquet*. Alcibiade n'en a jamais vu de semblables (Symp.219d4-7) pour son naturel, sa tempérance et son courage (*tèn toutou phúsin te kai sophrosúnen kai andreían*) ; et les faits d'armes qu'il raconte le laissent croire (Symp.219e5-221c1). Socrate est un homme robuste, presque insensible au vin (Symp.220a4-5), à la douleur (Symp.219e7-8), à la faim (Symp.219e8-220a1) et au sommeil (Symp.220c8-d5). De plus, on mentionne rarement comme une attitude courageuse la tempérance de Socrate lorsqu'il résiste aux avances d'Alcibiade (Symp.219e3-5) ; cet épisode sert pourtant d'illustration à un genre du courage suivant lequel un homme résiste devant les plaisirs charnels (Lach.191e4-7 ; Lach.192b5-7). Or, Alcibiade fait le lien entre la vertu de Socrate, malgré le trouble qui l'habite, et son ignorance (Symp.216d2-4) : « vous voyez en effet que Socrate témoigne une faveur pour la belle jeunesse, qu'il se trouve toujours près d'elle et qu'il en est tout troublé, et aussi qu'il est ignorant et qu'il ne sait rien. » Pour Alcibiade, l'ignorance de Socrate est donc autant synonyme de son échec que l'expression de son étonnante vertu qui le fait ressembler à une statue du silène Marsyas (Symp.215a3-c6). Elles ne sont donc ici nullement contradictoires, contrairement au postulat de la théorie de la vertu-science.

Ainsi, malgré tous les signes qui laissaient croire que Socrate allait lui céder, Alcibiade s'est rendu compte que l'ignorance de Socrate l'a emporté, car elle lui a permis de refuser d'échanger une quelconque connaissance contre ses faveurs. Qu'il s'agisse par conséquent de garder son poste, de résister à la douleur ou aux plaisirs, Socrate fait montre d'un courage qui cadre avec les résultats de la discussion du *Lachès* : son exemple démontre à la fois qu'il n'est pas nécessaire de savoir pour être vertueux et que la robustesse est quelquefois indispensable. Son ignorance, qu'il réaffirme dans le *Lachès*⁴ nous laisserait penser que le naturel, au sens de caractère ou de force physique, suffit à Socrate pour lui assurer une conduite vertueuse. Nous pensons toutefois que le Socrate de Platon fait passer avant toute autre chose sa mission de recherche d'une science de la vertu ; voilà

⁴ Il n'a pas eu de professeur (Lach.186c1-2) ; il se sait incapable de départager celui qui dit la vérité de celui qui se trompe (Lach.186e1-2), ce qui est la preuve d'un manque de technique dans l'*Ion* (Io.530d9-532c8).

pourquoi Platon ne le présente pas en train de chercher si le courage provient de l'exercice ou du naturel ni ne lui fait affirmer être courageux grâce à des opinions.⁵

Il faut remarquer d'emblée que les critiques ou les hypothèses de Socrate au sujet de l'existence d'une quelconque science de la vertu ne touchent aucunement la manière dont Socrate est courageux, grâce à un savoir tout humain. En affirmant son ignorance, Socrate déclare qu'il ne possède aucune science exacte soit du type de la métrétique (*Protagoras*), soit du type médical ou technique, comme il imagine la science du courage dans le *Lachès*, savoirs qu'il aurait sans doute dit être plus qu'humains (Apo.20e1). Deux certitudes pourraient cependant être épargnées par cet aveu d'ignorance, toutes deux sont décrites entre autres dans l'*Apologie*. Premièrement, Socrate se réclame d'une *anthropine sophia*, celle qui avoue son ignorance (Apo.20e6-21a9), qu'il distingue de la science des grands de son siècle (Apo.20d4-e6).⁶ L'anecdote que raconte Alcibiade dans le *Banquet* avait justement montré comment l'ignorance de Socrate accompagnait, voire justifiait son courage devant les plaisirs. Il a en effet préféré admettre son ignorance, au lieu de tromper

⁵ Xénophon insiste à de nombreuses reprises sur l'importance "de l'entraînement à la vertu" dans la "pédagogie de Socrate" (Mem.(I)2,20 ; Mem.(I)2,25 ; Mem.(I)4,13 ; Mem.(III)14,3). Platon réservera une grande part de l'éducation à ce type d'entraînement, mais il n'a pas prêté à son premier Socrate l'exposition de telles théories, car son objectif était tout autre que celui de Xénophon. Rappelons que Xénophon voulait sauver la mémoire de Socrate en montrant qu'il donnait un enseignement profitable ; Platon agit autrement en faisant de Socrate un homme à la recherche du savoir : cette recherche du meilleur par la connaissance place Socrate au rang des élèves. L'exposition d'une doctrine positive au sujet "de l'entraînement à la vertu" irait à l'encontre de cette représentation de Socrate. D'un point de vue logique, démontrer que la vertu peut venir d'un entraînement est d'ailleurs d'un intérêt limité dans une telle quête philosophique. Socrate veut savoir s'il existe ou non une science de la vertu. Que certains hommes soient vertueux grâce à leur caractère ou leur force physique n'est pas logiquement suffisant pour exclure d'autres cas où interviendrait une connaissance de nature morale. À défaut d'une démonstration qui établirait que le courage est invariablement causé par autre chose que le savoir, Socrate doit diriger sa mission de recherche sur les connaissances. La mission de Socrate porte par conséquent sur l'ensemble des vertus (« toute vertu » : Prot.361b6). Dire que la vertu est tantôt une science tantôt autre chose rendrait en effet impossible de conclure si elle peut ou non être enseignée par un savoir spécialisé (Prot.361b3-7) : « si, d'une part, en effet, la vertu était autre chose que la science [...] il est évident qu'elle ne s'enseignerait pas ; d'autre part, si maintenant toute vertu apparaît être une science [...] il serait surprenant que la vertu ne s'enseignât pas. »

⁶ On peut accorder à G. Vlastos que « Platon préserve ce premier Socrate d'avoir à poser la question : "qu'est-ce que le savoir" ? » (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 120). Néanmoins, cette distinction entre une sagesse humaine et un savoir supérieur suppose que Socrate avait identifié deux espèces de connaissances, irréductibles l'une à l'autre.

Alcibiade afin de tirer avantage de l'échange que le jeune homme lui proposait. Or, la conscience de l'ignorance dans laquelle il se trouve échappe aux impasses du *Lachès* sur une science du courage, n'entre pas dans la description de la métrétique et montre cependant qu'il existe un lien entre un certain type de savoir (*sophía*) et le courage (*andreía*).

Une des premières constatations qui ressortent de cette analyse nous pousse à dire que si le *Lachès* et le *Protagoras* présentent deux versions de ce que serait une science de la vertu : une version où cette science est rejetée, l'autre où elle semble possible, cette possibilité ou cette impossibilité ne concerne en rien la position éthique de Socrate qui est vertueux et ignorant. La deuxième constatation ne concerne plus seulement Socrate, bien que sa conduite puisse servir d'exemple, et jouera un rôle de première importance dans l'élaboration du système pédagogique de Platon. La particularité de l'ignorance socratique interdit de confondre son obéissance et son respect de la loi avec un savoir de type scientifique.⁷ Le seul savoir de Socrate — qu'il n'est pas un *tekhnikos*, qu'il ne possède pas d'*epistémé* — demande donc qu'il agisse, exclusivement et faute de mieux, en suivant des opinions ou des croyances issues de la persuasion (*dóxa*, *pístis*, *peitheîn*).⁸ Par ailleurs, nous avons vu que son enseignement n'était pas de

⁷ Nous tentons de montrer dans ce chapitre que l'ignorance socratique, bien qu'elle puisse côtoyer une forme de connaissance par les opinions, doit être interprétée au sens fort d'une absence de connaissances scientifiques telles que Socrate en recherche chez ceux qui se disent vertueux grâce à un savoir (ce que P. Woodruff appelle « *expert knowledge* [...] *what an expert ought to know* » : « *Plato's early theory of knowledge* », p. 90-1 sq.).

⁸ P. Woodruff (« *Plato's early theory of knowledge* », p. 89) explique comment Platon « *has shown Socrates making a distinction in use between two conceptions of knowledge with different epistemic standards.* » La distinction entre la science et l'opinion fait du recours à la persuasion un critère déterminant ; cela est clair dans le *Timée* (cf. G. Vlastos, *Socratic Studies*, p. 53-54). Les arguments qui sont vrais et portent sur l'être sont stables et fermes (Tim.29b3-c5), les autres relèvent de la croyance (*pístis* : Tim.29c3) ; (Tim.51e3-4) « l'intellect s'accompagne toujours d'un raisonnement vrai alors que l'opinion est irrationnelle (*álogon*) ; l'intellect est inamovible par la persuasion alors que l'opinion droite est sujette à la persuasion. » Ici, "irrationnel" ne veut pas dire dépourvu de toute logique, mais indique que les ressorts de la persuasion ne sont pas de nature entièrement intellectuelle. Le *Gorgias* présente les choses du point de vue du sujet pensant. On peut dire que les gens qui savent et les autres qui possèdent une opinion sont sujets à la persuasion (Gorg.454e1-2). Toutefois, cette persuasion commune recouvre une différence dans les processus qui mènent à la persuasion : « avoir appris et être persuadé, l'apprentissage et la croyance » (*memathekénai kai pepisteukénai, kai máthesis kai pístis* : Gorg.454d1-2). Il ne faudrait donc pas confondre la persuasion, état psychologique pouvant se dire de ceux qui savent ou de ceux qui croient, et persuader, processus différent de l'apprentissage, qui ne mène qu'à une

nature scientifique. Si Socrate ne partage avec personne chez Platon l'originalité de sa "docte ignorance", il semble toutefois que son obéissance de soldat et son respect de la justice soient des éléments dont Platon fait la promotion dans les cités de la *République* et des *Lois*.

b) Apo.28b3-32a3

Quelques exemples tirés des endroits où Platon décrit la vertu de Socrate démontrent que ce dernier agit en suivant des opinions qu'il croit favorables pour lui ou pour sa cité.⁹ Les passages qui présentent Socrate comme un exemple de vertu seront analysés ici en fonction du caractère de Socrate. Nous tenterons de démontrer que Socrate adopte une conduite vertueuse en vertu d'opinions auxquelles il croit fermement.

Le passage le plus significatif à cet égard se trouve dans l'*Apologie* où Socrate doit justifier publiquement son comportement. De nombreux éléments entrent dans sa défense, mais Socrate les réunit en Apo.28b3-32a3 sq. Après avoir passé en revue et réfuté les accusations les plus anciennes et les plus récentes, Socrate doit à ses juges une explication, car il est curieux qu'il continue d'agir ainsi s'il risque la mort. On pourrait lui dire « N'as-tu donc aucune gêne, Socrate, de poursuivre une telle occupation qui risque maintenant de causer ta mort ? » (Apo.28b3-5) C'est donc sa propre mort présente à l'esprit que Socrate s'explique ;

persuasion. Socrate admet que la persuasion puisse s'appliquer aux uns et aux autres, il soulève cependant (en Gorg.454c7-e2) une série d'oppositions entre la science et l'opinion. Le Socrate de Platon, qui n'enseigne pas et n'a rien appris de tous les savants qu'il a rencontrés, semble être privé de toute connaissance morale issue de l'apprentissage (*mathésis* : Gorg.454d2 ; *dià didakhês* : Tim.51e2). En vertu des utilisations usuelles de ces termes dans l'enseignement, si l'on persistait à dire de Socrate qu'il est persuadé grâce à un savoir, il faudrait le ranger dans la catégorie de ceux qui sont persuadés en vertu d'une science (*epistême* : Gorg.454d6 ; Gorg.454e4). La déclaration d'ignorance et la nature philosophique des recherches de Socrate devraient nous en empêcher. D'un point de vue pédagogique, Socrate semble même avoir pu douter sérieusement qu'il existât une *máthesis* appropriée à la vertu ; la critique de l'apprentissage "par contact" va dans ce sens (Symp.175d3-7); cf. *supra* I)2.3 et *infra* III)5.

⁹ Jaeger voit en Apo.28b3-32a3 un exemple de discours protreptique que l'on peut attribuer au Socrate de Platon (*Paideia* II, p. 37, à propos d'Apo.29d2 sq.). C'est certes un encouragement à la vertu, mais il semble d'une part que Socrate fasse ici la défense d'une manière de vivre et d'une mission qui se consacrent moins au sermon qu'à la réfutation ou à la recherche de la vérité ; d'autre part, l'utilisation du discours protreptique introduit une contradiction entre le Socrate ignorant et une figure de Socrate qui serait un professeur de morale, cette dernière appartient surtout au Socrate de Xénophon.

les raisons qu'il donnera prendront la valeur d'une justification de sa vie entière. Ce passage énumère ainsi toutes les qualités de Socrate : son courage, sa foi en la justice, son sens politique et son obéissance au dieu.

Nous avons vu plus haut comment Socrate témoigne d'un courage sans égal devant les plaisirs et les peines. Dans son discours du *Banquet* Alcibiade énumère les qualités personnelles de Socrate, alors que Socrate, pour se défendre dans l'*Apologie*, recourt à un argument politique. Le courage de Socrate ne s'explique donc plus ici par ses étonnantes capacités physiques et sa tempérance, mais par une opinion qu'il a sur le fonctionnement d'une armée (Apo.28d5-9) :

Là où on se poste, qu'on le fasse soi-même en pensant faire le mieux ou qu'on soit y posté par un commandant, il faut (*dei*), comme je le crois (*hos emoi dokei*), prendre le risque d'y rester, sans tenir compte ni de la mort ni d'autre chose qui l'emporterait sur la honte.

La valeur de ses actions militaires cite en exemple l'acharnement avec lequel il a suivi cette opinion. Platon se sert de ce principe militaire pour souligner l'importance du courage dont Socrate fait preuve dans la poursuite de sa mission, mais il explique, du même coup, que Socrate a aussi fait preuve de courage en suivant les ordres de ses généraux. Socrate fait preuve d'un courage qui ne provient pas d'un savoir, mais de l'obéissance à un ordre : « là où [mes commandants] me postaient, je restais comme les autres, risquant de mourir » (Apo.28e3-4).

Or, il convient d'examiner de plus près la manière dont Platon décrit cette situation où un homme conserve son opinion et obéit aux ordres malgré la peur qu'il a de mourir. Deux textes peuvent être évoqués à ce sujet. Le premier se trouve dans la *République*, dialogue dans lequel Socrate envisage de soumettre le courage des futurs gardiens à des tests d'endurance. Il pense ainsi vérifier la ténacité des jeunes gardiens et plus précisément la résistance de leurs opinions ; « s'ils sont les gardiens de cette opinion (*toú tou dógmatos*), que jamais sous l'emprise de la magie ou de la force ils ne rejettent en l'oubliant cette opinion (*dóxan*) : qu'il faut faire ce qui est meilleur pour la cité » (Rsp.(III)412e6-8). Socrate passe en revue les manières de mener ces tests. Parmi eux, un moyen de mettre à l'épreuve la ténacité des gardiens consiste à « les confronter à des travaux pénibles et aussi des douleurs et des combats » (Rsp.(III)413d4-5). Le personnage de Socrate dans l'*Apologie* est animé par un courage dont la cause remonte à la ténacité avec laquelle il obéit, malgré les risques et la mort, à la conduite que commande une opinion juste ou favorable à la cité. Platon fera plus tard de l'obéissance au commandement un principe inaliénable du fonctionnement d'une armée. Dans les *Lois*, un passage

explique en détail les principes et les conséquences de l'obéissance militaire (Leg.(XII)942a5-d2). Résumé, le principe de fonctionnement commande de toujours suivre l'avis du chef « ainsi de rester là où on ordonne de rester, d'avancer, de s'entraîner, de se laver, de manger, etc. » (Leg.(XII)942b1-c1). Comme c'était déjà le cas dans la *République*, ce principe d'obéissance vise à faire prévaloir l'unité et l'intérêt de la cité sur l'individu (Leg.(XII)942c1-6). L'idéal politique qu'est l'unité de la cité devrait par conséquent nous rappeler que Platon fait reposer le fonctionnement de l'armée et de la cité sur les mécanismes psychologiques de l'opinion et de la persuasion. De plus, l'indication que donne l'Athénien sur l'insuffisance des techniques de combat (Leg.(VII)796a1-3 ; *oudèn khrésima epì polémou* : Leg.(VIII)796a3) rappelle le malheureux Stésilas du *Lachès*. Complétant la leçon du *Lachès*, le courage des *Lois* dépend bien plus d'une qualité de caractère et de la connaissance d'une opinion bénéfique pour la cité que de l'utilisation d'une invention ou d'une technique appropriée.

La confrontation des explications que donne Socrate sur les raisons de ses actions courageuses et des explications psychologiques qui servent à Platon pour décrire le courage dans la *République* et les *Lois* démontre que le Socrate de Platon, dès les dialogues socratiques, offre l'exemple d'un courage dont la nature doxique sera exploitée dans les dialogues ultérieurs.¹⁰ Selon cette interprétation, l'ignorance de Socrate n'empêche en rien qu'il adopte une attitude courageuse en vertu d'opinions qu'il estime vraies. Il semble au contraire (cf. Apo.29a5-b7) que la suspension de son jugement sur la mort lui fasse plus craindre l'injustice et la désobéissance (*adikeîn kai apeitheîn* : Apo.29b6) que la mort.

Les autres "vertus politiques" de Socrate s'accordent aux raisons qui soutiennent son courage ; parties prenantes dans la défense de Socrate, son obéissance à la loi et à la justice, de même que ses amitiés, son dévouement à sa tâche et sa piété reposent toujours sur des opinions. Le rapport complexe que Socrate entretient avec la justice athénienne a pu sembler contradictoire à plusieurs commentateurs. Socrate sacrifie sa mission divine pour se conformer à la justice de ses concitoyens, qui pourtant se trompent sur son cas en le condamnant. Si la défense qu'il a présentée devant le tribunal démontrait vraiment son influence bénéfique sur la cité, pourquoi ne veut-il pas continuer, malgré le verdict, à réfuter ? Socrate rejette l'exil, comme il a refusé d'interrompre sa quête pour sauver sa vie, mais ses explications

¹⁰ Cf. *infra* IV)2 et IV)3.2 (a) sur l'éducation du caractère par la formation des opinions au moyen de la persuasion.

ne sont pas suffisantes pour justifier ce que la possibilité d'une évasion tendrait à présenter comme un suicide. Le nœud du problème se trouve ainsi dans les raisons que Socrate donne pour se plier exactement au verdict du tribunal. La première exclut qu'il tire de sa propre condamnation une raison pour changer ses opinions. Comme il le dit à Criton (Crito.46b6-c1) :

Les raisonnements que je faisais auparavant, je ne puis maintenant les rejeter, sous prétexte que les événements prennent cette tournure, mais ils me semblent presque identiques, ce sont les mêmes que je respecte, et j'accorde de la valeur à ceux auxquels je tenais en premier lieu.

Il est encore une fois animé par ce courage qui l'empêche de céder devant la peur, ce que font les enfants en entendant des histoires qui les effraient (Crito.46c3-7).¹¹ Mais quel est donc ce principe, ce raisonnement que Socrate maintient envers et contre tous ? Il faut attendre la prosopopée des Lois pour l'entendre formuler ce principe qui veut qu'un citoyen obéisse sans défaillir aux lois de la cité (Crito.50c5-51c5). La sévérité de ce passage, l'absence de compromis devant le verdict de la loi et l'abnégation totale de l'individu au principe de loyauté envers sa cité dont il fait montre nous portent à penser qu'il ne souffre pas de la comparaison avec l'obéissance toute militaire développée au livre XII des *Lois*. L'un et l'autre établissent le principe d'une obéissance complète, soit aux chefs, soit aux lois sur le thème de la discipline militaire : *oudè leiptéon tèn táxin* (Crito.51b8-9). Le passage du *Criton* compare cette obéissance à celle que les enfants doivent aux parents, thème central de l'éducation tant dans la *République* que dans les *Lois*. « Au combat, au tribunal et partout ailleurs, il faut faire ce que nous ordonnent de faire la

¹¹ On pourrait comprendre ce passage comme une affirmation claire de l'intellectualisme de Socrate qui défendrait ici une connaissance du bien ou du juste (cf. M. Canto-Sperber, *Éthiques grecques*, p. 64, loc. cit. Crito.46b). Or, Socrate expliquera la nature des raisons qui le font agir ainsi. Socrate parle en Crito.46b de son obéissance aux lois de la cité. Si l'intellectualisme de Socrate devait survivre à sa déclaration d'ignorance, l'intellectualisme exprimé dans le *Criton* laisserait donc une grande place aux opinions, car les principes que Socrate invoque ici sont issus d'un discours qui s'apparente beaucoup plus au mythe qu'à la science. Socrate est très loin d'agir selon une délibération rationnelle exactement comparable à la métrétique du *Protagoras*. Le *Protagoras* parle d'une science et d'une technique qui supprime toute délibération autre que la constatation du seul bien véritable ou supérieur — elle contraint de faire ce qui est manifestement bon — Socrate explique dans le *Criton* qu'il tient à des opinions qu'il estime profitables. Suivant cette remarque, on ne peut admettre cette conclusion de M. Canto-Sperber en ce qui concerne le portrait platonicien de Socrate (p. 67) : « L'*eudaimonia* est définie [...] à partir de la poursuite de biens réels, dotés d'une valeur objective et qui donnent le détail des fins de l'action humaine. Pour Socrate, ces biens se réduisent à un seul, la connaissance [...] » ou bien encore « Socrate définit [...] la vertu par la connaissance ».

cité et la partie, ou bien il faut persuader sa patrie en invoquant ce qu'est le juste par nature. » (Crito.51b9-c1)   l'issue de son procès, il est clair que Socrate n'a pas su être suffisamment convaincant. « Je suis persuadé n'avoir jamais été volontairement injuste envers aucun homme, explique Socrate à ses juges, mais je n'arrive pas à vous en convaincre. » (Apo.37a6-7) N'ayant pas r uss  à convaincre la cité et sa patrie qu'il se conformait à leurs lois, la situation de Socrate paraît sans équivoque. Ne pouvant convaincre, il doit obéir : ce raisonnement exploite le même verbe (*peithe n*), entendu en son sens actif ou passif. La circularité de l'argument ("Pourquoi Socrate obéit-il aux lois ? — Parce qu'il le faut.") est la meilleure indication quant à la fermeté avec laquelle Socrate tient à cette opinion.¹² Cette obéissance n'est pourtant pas aveugle, en raison même de la possibilité de convaincre du contraire avant d'agir. Cette libre interprétation de la justice afin de suivre « le juste par nature » intervint au moins deux fois dans la vie de Socrate. Une fois en faveur des lois (*met  tou  n mou kai tou  dika iou* : Apo.32b9) contre l'avis général (*paran mos* : Apo.32b4 ; Apo.32b7-c2) dans l'affaire des Arginuses, et une autre fois contre des lois abusives en faveur d'un citoyen injustement accusé à l'époque des Trente (Apo.32c8-d4). La *République* et les *Lois*  tofferont ce principe de l'obéissance aux lois en développant, d'une part, la relation politique entre l'obéissance aux lois et l'éducation des enfants et, d'autre part, les moyens de fonder les opinions favorables à la cité par une recherche des causes et des principes répondant aux exigences d'une attitude plus philosophique que philodoxique.

Parallèlement à ce drame où Platon défend, malgré la mort de Socrate, son respect pour la justice et la valeur de sa mission, Socrate est l'exemple d'un ensemble de traits de caractères qui font tous partie des qualités d'un citoyen. Son bourreau faisait l'éloge de sa douceur, qualité de caractère dont on mesurera l'importance politique dans les œuvres de la maturité et de la vieillesse.   une autre occasion, Socrate expliqua comment le sentiment de l'amitié, quand il est fondé sur le partage d'un savoir utile, sert de fondement à un commerce qui pourrait être avantageux pour l'ensemble des Athéniens (Lys.209c4-d5). L'étroite relation entre l'amitié et le savoir jette un éclairage particulier sur la *philanthrop ia* qui anime

¹² Cette conviction, ou certitude issue de l'obéissance aux lois, doit être comparée au message que Socrate reçoit en rêve au début du dialogue (Crito.43d7-44b5). Le rêve affirme que Socrate mourra "après-demain", tandis que le raisonnement de Socrate tente d'expliquer les causes qui devraient justifier ou non sa mort. Le niveau des explications oniriques ou divinatoires se distingue clairement de celui de la délibération ou de l'argumentation ; la vérité révélée par le rêve semble même l'emporter sur le raisonnement humain : la mort apparaît inéluctable.

Socrate dans l'*Euthyphron* (Euthyph.3d7). Toujours à la recherche de quelqu'un avec qui discuter, Socrate poursuit un travail bénéfique pour la cité en démontrant que son caractère associe étroitement la recherche de la vérité et l'amitié qu'il témoigne pour ses concitoyens. Pour le Socrate de Platon, sa mort mise à mort se présente comme l'occasion de faire un choix décisif entre son amitié pour les Athéniens, sa recherche de la vérité et son respect des lois de la cité, trois principes moraux qui guident sa conduite. On sait ce qu'il choisit. En s'exprimant en ces termes : « moi, citoyens d'Athènes, j'éprouve pour vous beaucoup d'affection et je vous aime, mais j'obéis plus au dieu qu'à vous » (Apo.29d2-4), Socrate démontre qu'il préfère conserver à sa mission et à son respect pour la justice toute leur valeur. S'il avait profité de la proposition amicale d'avoir la vie sauve contre la promesse de changer de comportement, son opportunisme politique aurait jeté le discrédit tant sur sa mission que sur son obéissance aux lois.

Ce choix relève de deux idées centrales dont Platon exploitera les conséquences politiques. Maintenant fermement sa volonté d'améliorer les âmes de ses concitoyens (Apo.29d7-30a3), Socrate démontre premièrement que sa conception de l'amitié se fonde sur une quête du savoir menant à l'amélioration des uns et des autres. L'amitié dans la cité est en effet la première expression du naturel philosophe des citoyens. Dans l'*Apologie*, Socrate, qui est un philosophe au sens propre du terme, démontre qu'il ne saurait concevoir une amitié qui lui ordonnerait de "cesser de philosopher" (Apo.29d4-5).

En dernière analyse, son choix repose sur une hiérarchisation des principes guidant son obéissance. Il continuera de désobéir aux Athéniens, car il est meilleur selon lui d'obéir au dieu (*peîsomai dê mâllon tôi theôï* : Apo.29d3). Ce refus « d'être injuste et de désobéir au meilleur, qu'il soit homme ou dieu » (Apo.29b6-7) s'appuie lui-même sur une hiérarchie des valeurs que Platon n'aura de cesse d'exploiter sous une forme ou une autre dans ses œuvres de maturité et de vieillesse. Cette hiérarchie des valeurs (développée en Apo.29d7-e3 et en Apo.30b2-7) éclaire le comportement de Socrate. La piété de Socrate, ce service au dieu (*tên emên tôi theôï huperesían* : Apo.30a7), quand elle lui ordonne de s'occuper de l'âme avant tout (*epimeleîsthai* : Apo.30a9, Apo.29e3)¹³ complète sa

¹³ W. Jaeger s'autorise de ce passage pour parler de *psukhês therapeia* à propos de Socrate (*Paideia* II, p. 33 et 39, n. 51 et n. 62; voir, plus récemment, l'article de D.J. Murphy, « *Doctor Zalomxis and Immortality in the Charmides* », p. 291-2). Jaeger insiste longuement sur une comparaison entre les activités de Socrate et le rôle de médecin. Remarquons d'emblée que *therapeia* ne se limite pas au rôle du médecin, il entre aussi dans le vocabulaire des rituels religieux.

vertu d'une façon platonicienne en soulignant le caractère divin de l'âme. La théorie de l'éducation défendue dans la *République* et les *Lois* concentre ses effets sur l'âme des citoyens, afin précisément de les faire obéir à cette hiérarchie des valeurs, allant du meilleur au moins bon, du divin à l'animal. Dans son choix, Socrate montre que l'excellence philosophique de sa conduite repose sur une obéissance sans compromis à la hiérarchie des valeurs qu'il estime être la meilleure.¹⁴ Platon exploite la même hiérarchie des valeurs et insiste sur l'importance de la persuasion dans son système d'éducation. Cela nous semble justifier que l'on voie en Socrate l'exemple d'un homme qui a été vertueux grâce à un caractère qui se trouve au centre du système d'éducation platonicien. La formation des gardiens dans la *République* comme celle des Magnètes dans les *Lois* s'appuie sur la justesse et la fermeté de l'opinion éthique ou politique, justesse et fermeté qui forment en effet les pièces maîtresses d'une éducation réussie aux yeux de Platon.

L'expression se retrouve surtout employée au sens propre dans le *Charmide* (Charm.157a-b), et ce passage est le plus intéressant à ce sujet, car il nous demande de voir dans la réfutation la médecine de l'âme. La comparaison entre les arts de la médecine et la réfutation est fréquent chez Platon; toutefois, l'aporie finale de ce dialogue laisse très peu d'espoir de voir en Socrate un médecin de l'âme. Il est possible de concevoir le rôle historique de Socrate comme celui d'un médecin purgeant les faux savoirs et faisant la promotion d'une saine hiérarchie des valeurs, mais il semble d'une part que l'appréciation du métier de médecin chez Platon soit trop ambivalente pour maintenir une comparaison ferme, et que, d'autre part, Socrate évite lui-même de promettre une guérison de l'ignorance ou une amélioration certaine; l'ironie de Socrate et son refus qu'on le considère comme un professeur limitent le parallèle avec la médecine. En effet, mis à part la ruse du *Charmide* Socrate ne revendique jamais l'utilisation d'une quelconque médecine de l'âme. Il l'évoque dans le *Gorgias* dans le cadre d'une analogie servant à décrire les tâches politiques du législateur et du juge (Gorg.464b2-8); si l'idéal du politique consiste à concevoir son action comme une "thérapie" (Gorg.513e2-7) on peut dire que Socrate est un vrai politique avec les précautions d'usage: non pas parce qu'il guérit ses concitoyens, mais parce qu'il tente de les améliorer. Dans le *Lachès*, Socrate mentionne la possibilité qu'un homme maîtrise le soin de l'âme (Lach.185e1-6), mais il se garde bien de s'en réclamer (Lach.186a3-187b7), ce que son ignorance et la nature doxique de son courage peuvent expliquer. En purgeant les faux savoirs sans les remplacer par des connaissances fermes, son travail de médecin ne peut être assimilé à celui d'un éducateur ou d'un professeur de vertu au sens intellectualiste du terme.

¹⁴ W. Jaeger nomme cela "tenir un discours protreptique" (cf. *Paideia* II, p. 37-38 et la n. 61). Il est vrai que Socrate tente de convaincre ses juges des bienfaits qu'ils pourraient tirer de sa mission. De plus, Socrate s'appuie sur une hiérarchie des valeurs qu'il croit exemplaire pour les citoyens d'Athènes. Il y a bien là un effort pour tourner les juges vers la pratique de la vertu ou de la philosophie, mais on doit remarquer que les passages de ce type sont plutôt rares dans les dialogues socratiques de Platon, alors qu'ils abondent chez Xénophon.

III)5 Intellectualisme et réfutation

On pourrait s'étonner que le Socrate de Platon, dont la principale activité consiste à poursuivre et démasquer l'ignorance, offre l'exemple d'une conduite justifiée par le recours à des opinions. N'est-ce pas justement ce que Socrate pourchasse ? Profitant du caractère contradictoire ou changeant des opinions pour les réfuter, la mission socratique n'est-elle pas une charge dirigée contre le recours aux opinions ?

Il convient de rappeler en premier lieu que le Socrate des premiers dialogues concentre son attention essentiellement sur l'analyse des modèles techniques et scientifiques qui pourraient servir dans l'élaboration d'une science de la vertu. La distinction entre l'opinion et la science — élément central du platonisme — n'est explicitement développée que dans les dialogues postérieurs.¹ Nulle part dans les dialogues de jeunesse Socrate conclut : « Te rends-tu compte, cher ami, que ce que tu nommes savoir n'est en vérité qu'une opinion ? » Les dialogues de jeunesse se déroulent comme s'il ne s'agissait pas d'une solution possible à l'embarras des interlocuteurs. En reconnaissant que Platon prête à Socrate un caractère vraisemblable et cohérent, ce dernier doit pourtant bien avoir remarqué, en vertu de sa position d'homme le plus savant, qu'il n'a affaire qu'à des opinions travesties en connaissances techniques ou scientifiques. Le Socrate de Platon s'en prend non pas aux opinions parce qu'elles ne sont que des opinions, mais aux prétendus savants parce qu'ils se trompent en confondant opinions et connaissances. Le caractère flottant, errant et contradictoire des opinions n'est pas dénoncé en tant que tel, mais Socrate refuse obstinément d'appeler "savant" qui varie, se trompe ou se contredit. On aperçoit par conséquent que l'art platonicien de la mise en scène consiste à toujours mettre en présence de Socrate quelqu'un qui revendique ou pourrait revendiquer un savoir ; il démasque le faux savoir plus qu'il ne dénonce la simple ignorance. Le dialogue socratique tel qu'on le trouve chez Platon n'aurait eu aucune portée philosophique ni aucune tension dramatique si ceux que Socrate interroge

¹ Cette distinction n'est pas propre à Platon, mais se trouve chez plusieurs de ses prédécesseurs. Y. Lafrance écrit (*La théorie platonicienne de la doxa*, p. 61 note 14) : « La distinction entre l'opinion et le savoir est donc acquise dans la pensée de Platon dès les dialogues de jeunesse. »

avaient reconnus qu'ils agissent ou enseignent uniquement selon des opinions ou qu'ils ne savent rien qui vaille sur la vertu.² Dans les dialogues où figurent des sophistes ou d'autres "savants" (Euthydème et Dionysodore ou Euthyphron) ce rouage est particulièrement visible, mais il est aussi valable pour les autres dialogues, mis à part l'*Apologie* et le *Criton* dont le rôle apologétique diffère de celui des dialogues polémiques.

Dans le *Lysis*, deux éléments seraient en mesure de vérifier, suivant la théorie intellectualiste, que la connaissance de ce qu'est l'ami est essentielle pour être l'ami de quelqu'un. Premièrement, Socrate se dit savant en ce qui concerne l'amitié (« le dieu m'a en quelque sorte donné de savoir, aussi rapidement que faire se peut, qui aime et qui est aimé » : *Lys.*204c1-2). Deuxièmement, *Lysis* et *Ménexène* sont des amis ; Socrate suppose qu'ils doivent donc connaître de quelle manière on devient ami, ce que Socrate avoue ignorer (*Lys.*212a1-7). Voilà pourquoi Socrate et ses amis assumeront en leur nom les résultats de leur recherche sur la définition de ce qu'est l'ami. La fin du dialogue peut à juste titre être considérée comme une aporie, car les prétentions des uns et des autres ne semblent pas être justifiées par un savoir suffisant, ce qui ne les empêche pourtant pas de se considérer comme des amis (*Lys.*223b5-8). En ce cas, Socrate, amusé, et en contradiction complète avec la théorie intellectualiste, doit forcément constater que la connaissance de ce qu'est l'ami n'est pas nécessaire pour avoir un ami.³

La même explication s'applique au *Charmide*. Socrate, au lieu de demander à Charmide s'il possède la science de la tempérance, prend pour acquis que Charmide est tempérant (*Charm.*158e7-159a1). Il est important de porter attention à la question qui lance l'échange : « il est en effet manifeste que si tu possèdes la tempérance, tu as une quelconque opinion à son sujet » (*ékheis ti perì autês doxázein* : *Charm.*159a1). Socrate ne tisse donc pas un lien de causalité entre une science et une vertu, mais interroge Charmide sur ce qu'il pense de la vertu (*dóxa*

² Comme le remarque P. Woodruff (« *Plato's early theory of knowledge* », p. 100) : « *Though it makes sense to ask an expert to establish his credentials, it is absurd to ask an ordinary person to prove he has ordinary accomplishments.* »

³ On pourrait objecter que la théorie de la vertu-science ne s'applique qu'aux vertus ; il serait donc normal que le *Lysis* se conclue sur une aporie, s'il porte sur la *philia* qui ne compte pas au nombre des vertus cardinales. La remarque finale du dialogue montre pourtant que Socrate cherchait à l'appliquer aussi à la *philia* dans les termes de la théorie intellectualiste qui associe la connaissance d'une chose et l'état de celui qui possède cette connaissance : connaître la justice et être juste (*Gorgias*) ; connaître l'ami devrait donc se vérifier chez celui qui est l'ami de quelqu'un.

án tis soi perì autês... : Charm.159a2-3).⁴ Charmide, on le voit par les emprunts qu'il fait aux poètes ainsi qu'à la pensée populaire, ne possède que des opinions sur la tempérance. La scène finale de ce dialogue en forme de récapitulation (Charm.175a9-176a5) montre Socrate en colère contre lui-même et Charmide. Il souligne leur incapacité à donner une définition valable de la tempérance. Socrate trouve qu'il est un piètre chercheur (Charm.175e6), mais il ne tient pas responsable de son échec la nature contradictoire des opinions de Charmide, ni ne remet en cause la tempérance de Charmide (Charm.175d6-176a1).⁵ Charmide peut ainsi avouer son ignorance et vouloir continuer les incantations (Charm.175a6-b4) sans que sa vertu soit mise en cause. Dans le *Lysis* et le *Charmide*, l'échec de la recherche, cette déclaration commune d'ignorance, souligne que personne entre Socrate et ses amis ne possède de science d'une ou des vertus, mais épargne pourtant la réalité de la vertu en cause et les opinions qui en accompagnent l'exercice.

Dans le *Lachès*, comme dans le *Lysis* et le *Charmide*, personne ne prétend connaître la science ou la technique du courage — bien au contraire ! — mais le dialogue examine s'il faut confier des enfants aux professeurs qui, eux, prétendent pouvoir l'enseigner. Socrate et ses amis s'aperçoivent qu'une science du courage ne saurait être telle qu'ils l'ont définie, ce qui n'exclut pas, et cela vaut pour ces trois dialogues, qu'il pourrait exister une science pouvant servir à rendre les hommes vertueux.

Les sophistes, par leur métier et leurs promesses, profitent des espoirs que nourrissent leurs élèves d'apprendre la vertu telle une science. Dans le *Lachès*, Socrate affirme même qu'ils sont les seuls à faire la réclame d'un enseignement de la vertu : « Mais, en ce qui concerne les sophistes, je ne suis pas en mesure de leur payer un salaire, eux qui sont les seuls à annoncer être capables de faire de moi un homme excellent » (Lach.186c3-4).⁶ Face à une telle publicité, le caractère hypothétique de la science métrétique du *Protagoras* n'apparaît que plus

⁴ Voir aussi Charm.159a10 : *katà tèn sèn dóxan*.

⁵ G. Vlastos remarque que la reconnaissance de l'ignorance dans les dialogues ne s'accompagne jamais de la reconnaissance d'une attitude non vertueuse (Vlastos, « *Socrate's disavowal of knowledge* », 1994, p. 43 n. 13). Il interprète le caractère serein de Socrate comme l'effet de qualités personnelles, ce qui n'exclut pas que certaines de ses actions doivent être expliquées par des croyances envisagées comme telles.

⁶ Lach.186c3-4 : *hoiper mónoi epeggélontó me hoíoi t'eínai poiêsai kalòn te kagathón*.

clairement.⁷ On peut ainsi se demander qui de Socrate ou de ses interlocuteurs défend une théorie intellectualiste de la vertu : celui qui affirme ignorer ou ceux qui disent savoir, celui qui doute que la vertu puisse s'enseigner ou ceux qui vivent de son enseignement ? Rares sont les personnages qui ne se réclament pas d'une science quelconque. Hormis quelques exceptions,⁸ les autres personnages des dialogues socratiques affirment tous savoir. Hippias (Hip.(I)286e3-287a1) et Critias (Charm.162e1-2) acceptent tous deux d'être présentés comme possédant un savoir. Dans le *Gorgias*, les trois interlocuteurs de Socrate soutiennent la même chose : Gorgias affirme que ces élèves apprendront de lui ce qu'ils ignorent (*par'émoû mathésetai* : Gorg.460a3-4) ; Polos dit posséder ce savoir (*hos epistámenos apokrínesthai* : Gorg.462a5-10) ; ce que Socrate n'a pas appris de Gorgias et de Polos, il l'apprendra de Calliclès qui est savant (Gorg.487a3-5). Dans le *Banquet*, les mésaventures d'Alcibiade proviennent aussi d'une conception intellectualiste de l'apprentissage de la vertu, car elle consiste à penser que le savoir se communique "par contact".⁹ Seule différence avec les sophistes, Alcibiade pensait que des services sexuels pouvaient tenir lieu de salaire.

Les échanges entre Socrate et les sophistes se fondent tous sur cette nuance entre des opinions perçues comme telles et des opinions travesties en connaissances scientifiques. En effet, la mise en scène de Platon prête aux sophistes la défense d'un modèle éthique ou politique dont la justification repose essentiellement sur la valeur d'une connaissance technique ou scientifique.¹⁰ Les modalités de leur enseignement, sur lesquelles Platon revient régulièrement (échange d'un salaire

⁷ H. Gundert conçoit le calcul des plaisirs et des peines comme une « *Hilfshypothese* » proposée par Socrate afin de critiquer le relativisme de la morale traditionnelle (« "*Perspektivische Täuschung*" bei Platon und die Prinzipienlehre », p. 162-3).

⁸ H.H. Benson (*Socratic Wisdom*, p. 27) : « *Polemarchus in Republic I and Lysis in the dialogue named for him are the only individuals in these dialogues whose reputation for knowledge and its subsequent Socratic examination is uncertain.* » Il faut ajouter à ces deux personnages ceux de Charmide, Lachès et Nicias, tout en soulignant que ces derniers ont rempli des fonctions militaires laissant supposer qu'ils connaissent ce qu'est le courage. La connaissance des autres personnages porte à chaque fois sur des questions morales.

⁹ G. Vlastos (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 64) : « [Alcibiade] a bien été abusé, mais par qui ? Non par Socrate, mais par lui-même. » Arrivé plus tard au banquet, Alcibiade n'a pas pu entendre ce que Socrate dit d'un tel modèle d'apprentissage (Symp.175d3-7).

¹⁰ Les sophistes avaient par ailleurs recours aux opinions acceptées comme telles (G.B. Kerferd, *Le mouvement sophistique*, p. 137-8 sur Gorgias ; p. 163 sur le relativisme protagoréen et l'opinion) ; c'est sans doute ce qui expliquait leur popularité.

pour une connaissance), rendent nécessaire une communication entièrement intellectualisée et spécialisée. Cela est manifeste entre autres avec Gorgias et Protagoras, lorsque Socrate les incite à faire de la publicité pour leur enseignement (Gorg.455d2-4 ; Prot.318a1-9). Socrate se sert de ce paradigme technique pour le retourner contre les sophistes dont le système d'éducation repose sur la possibilité de le mettre en œuvre à la lettre ; « [les rhéteurs] prétendent éduquer les hommes pour qu'ils soient vertueux » (*tôn phaskónton paideúein anthrópous eis aretén*: Gorg.519e7-8).¹¹ Afin de pouvoir honorer ce contrat partout (*ou mónon entháde allà kai állothi* : Gorg.449b2-3), auprès de tous ceux qui peuvent payer (Prot.311d1-4), il fallait en effet que les sophistes revendiquent une science presque infaillible.¹² Une exégèse attentive à la personnalité de Socrate demande de ne pas

¹¹ Voir aussi Gorg.519c5-6.

¹² Le salaire sert à G.A. Scott de critère permettant de distinguer Socrate des sophistes (*Plato's Socrates as Educator*, p. 25) : « since [Socrates] does not collect payments or fees from anyone, as his poverty attests, he cannot be a *didáskalos*. » (cf. aussi p. 43) Il formule dans ces termes l'objectif que poursuit Platon en Rsp.(I)337c2-338b9 (p. 31) : « *differentiating practices dependent upon a market economy from practices that are not.* » Pour Scott ce que Socrate refuse, c'est la commercialisation du savoir : « *What is important, I think, is that it is from the commercialization of the learning process, not from the role of student per se, that Socrates is withdrawing [...].* » (voir p. 31-36 pour une analyse des échanges économiques sur les thèmes du salaire et du don, inspirée par les travaux de M. Mauss et corroborée par les textes d'Aristote) Cela est rigoureusement exact, mais il semble néanmoins que le nœud du problème touchant l'enseignement de Socrate se trouve plutôt dans l'opposition entre deux types d'enseignements : celui des sophistes qui prétend diffuser la vérité et le savoir et celui de Socrate qui affirme être à la recherche de la vérité et du savoir. L'ignorance de Socrate est au centre de ce deuxième type d'enseignement ; que ce dernier ne touche pas de salaire est un effet de son ignorance et fournit la démonstration de l'impossibilité dans laquelle il se trouve de communiquer un savoir. En effet, le salaire ne fonctionne pas toujours comme un critère déterminant. Dans un cas au moins : Protagoras propose de rembourser quiconque ne serait pas satisfait de son enseignement ; en théorie, rien n'empêche qu'il ait diffusion de connaissances, sur le modèle du *didáskalos* et sans échange de salaire (même sans salaire, la définition (1) de Scott reste valable (p. 24 : « *A didáskalos is someone who claims to be able to instruct others in a specific subject about which presumably the pupil does not know and about which she or he presumably does.* »). Mettre l'accent sur le salaire comme critère déterminant de l'opposition entre Socrate et les Sophistes permet de réhabiliter Socrate dans le rôle d'un *didáskalos* (1) sans salaire, mais Scott remarque que cette lecture ne prend pas en compte l'ignorance de Socrate (cf. p. 37-43 sur les modèles d'éducation par addition ou par intégration de connaissances : « *"additive" versus "integrative" models* » ; p. 46-7 : « *Socratic education is based on the principle that both the teacher and the student harbor knowledge as well as ignorance within themselves.* »). Ch.J. Rowe montre de manière satisfaisante que, à tout le moins selon Platon, les sophistes partagent son intérêt pour l'enseignement de la vertu, mais le philosophe s'interroge sur la réussite de leur enseignement

confondre les principes qu'admet Socrate de concert avec les sophistes pour mieux les réfuter (supposons que la vertu s'enseigne...), et ceux dont il se sert pour expliquer sa propre conduite (certaines opinions profitables sur la justice, la piété, l'amitié ou le courage) : les motifs qu'invoque Socrate pour justifier sa conduite doivent passer avant les premiers qui lui paraissent réfutés d'une manière suffisante. Si Socrate reconnaît avoir été vertueux en obéissant à certaines opinions,¹³ nous devons par conséquent considérer que Platon envisageait très sérieusement que suivre une bonne opinion était une manière efficace de mener une vie vertueuse.

Si l'on admet, comme nous le faisons, que Socrate agit selon des opinions et qu'il constate à maintes reprises l'impossibilité d'enseigner une quelconque science de la vertu, comment expliquer la dernière partie du *Protagoras*? Ce dialogue est en effet le seul où l'on voit Socrate défendre fermement une théorie intellectualiste. Socrate y décrit deux manières de concevoir la science (Prot.352a8-d3) : la manière populaire, incrédule et toujours prête à souligner les faiblesses de la science (Prot.352b3-c2), et l'autre manière qu'il partage avec Protagoras (Prot.352c8-d5)¹⁴ selon laquelle la science est décrite comme plus puissante que toute autre chose (*pánton krátiston* : Prot.352d2). Pour Protagoras, la possibilité d'exercer son métier partout et auprès de tous dépend de ce pouvoir inégalé de la science. On comprend aisément pourquoi il abonde dans le même sens que Socrate, mais les motifs de Socrate ne sont pas les mêmes que les siens. À la différence de Protagoras qui a explicitement identifié quelle est la science qu'il enseigne,¹⁵ Socrate, quand il parle de la puissance de la science, ne semble pas faire allusion à une science déjà pratiquée ou à un enseignement qu'il aurait lui-même reçu. Il ne donne aucune origine précise à son idée de métrétique qu'il évoque sans citer aucune espèce de sophistes, rhéteurs, politiques, prêtres ou mages qui pourraient en revendiquer la possession. Cela est inhabituel chez Socrate qui cite abondamment les savants de

(« *Plato on the Sophists as Teachers of Virtue* », p. 426): « *Plato and Protagoras are "about the same thing" in the rather stronger sense that there is apparently also at least partial agreement between them about the specific content of areté. But the important point is that even apart from agreement in that area there will still be room for Plato to deploy his fundamental question: "can you teach it?"* »

¹³ Voir la partie précédente sur « Socrate, modèle de vertu » et, plus particulièrement, Crito.46b6-c1.

¹⁴ Prot.352d5 : *hoi polloi tôn anthrópon emoi te kai soi ou peíthontai.*

¹⁵ Prot.318b1-319a7.

son époque et tire souvent des leçons de leurs enseignements. Enfin, le modèle épistémologique duquel s'inspire cette science revient très rarement dans les dialogues de jeunesse.

En effet, les mathématiques en sont quasi absentes, et lorsqu'elles sont invoquées, c'est pour montrer que sur certaines questions, la connaissance du calcul met fin aux discussions par un raisonnement incontestable.¹⁶ Dans l'*Euthydème*, Ctésippe presse Euthydème et Dionysodore d'affirmer que s'ils savent tout, ils connaissent les choses les plus farfelues, dont le nombre de dents que possèdent, ensemble, tous ceux présents à l'entretien. En comptant les dents de toutes les bouches (Euthyd.294c9-10), tous auraient ainsi la preuve qu'ils disent vrai (*tekmérión tí [...] hóti alethê légeton* : Euthyd.294c1-2). Le caractère indiscutable du décompte, qui se trouve aussi mentionné dans l'*Ion* (Io.531d12-e4), s'étend dans l'*Euthyphron* à toute mesure (Euthyph.7b7-c9). En plus du nombre (*hopótera pleío* : Euthyph.7b8) et du poids (*perì tou barutérou...* : Euthyph.7c7-8), on pourra trancher en cas de désaccord sur les grandeurs (*perì tou méizonos kai eláttonos ei diapheroímetha* : Euthyph.7c3-4).¹⁷ Socrate calque sur cette activité, *tò métrein* (Euthyph.7c5), le fonctionnement de la métrétique (Prot.357a5-b5) :

Soit, hommes, puisque donc c'est dans le juste choix entre les plaisirs et les peines que nous apparaît résider le maintien d'une bonne vie (*hē sotería tou bíou*), entre le plus et le moins, le plus grand et le plus petit, le plus loin et le plus proche, n'est-ce pas, premièrement, ce que semble être la métrétique, un examen du surplus, du manque et de l'égalité de ces quantités entre elles ? — Mais nécessairement. — Ensuite, la métrétique, il

¹⁶ D. Roochnik démontre comment Platon conçoit la notion d'*arithmós* d'une manière cohérente dans l'ensemble de ses dialogues. Il s'oppose à l'article de G. Vlastos (« *The Socratic Elenchus* ») qui voit un saut entre les dialogues de jeunesse et le *Ménon*. Voici ce qu'il écrit (p. 562) : « *Even if he was right about much, Vlastos was [...] wrong in postulating a drastic shift between Socrates E and Socrates M when it comes to mathematics. [...] On my reading, a basic intuition unifies all of the dialogues: arithmos, with its beautiful and gentle stability, its akribeia, its critical role in making technē possible, is good.* »

¹⁷ Il est vrai que les mathématiques sont critiquées par Platon, dans le livre VII de la *République* par exemple ; ces critiques doivent cependant laisser hors de cause que les vérités mathématiques fournissent un modèle d'exactitude que Platon estime valable. L'opposition entre cette science et les autres types de connaissance suit les grandes lignes de la distinction entre les jugements s'appuyant sur des opinions, comme ceux sur la justice dont on débat, et les jugements dont la démonstration exclut toute contestation. Si le détail des opérations mathématiques peut être réfuté et si on peut douter de la validité des calculs, il est néanmoins possible de distinguer entre un raisonnement mathématique valable et un qui serait erroné. Pour Platon, qu'il y ait des raisonnements mathématiques sujets à l'erreur ne suffit pas à jeter un doute sur la validité de tous les raisonnements mathématiques.

est en quelque sorte nécessaire qu'elle soit un art et une science (*tékhne kai epistéme*).
— Tous le reconnaîtront.

Socrate n'est jamais allé aussi loin dans l'élaboration d'une science de la vertu. Pour répondre aux hommes incrédules, il lui fallait montrer que des critères scientifiques permettant une comparaison et un calcul exacts pouvaient suffire à résoudre d'une manière satisfaisante le problème du choix entre différents plaisirs et peines. Remarquons toutefois qu'il estime ne pas avoir fait le tour de la question : « cependant, ce que sont précisément cet art et cette science nous l'examinerons une autre fois » (Prot.357b5-6).

Mais en quoi cela correspond-il aux autres éléments de son activité philosophique ? Tout d'abord, en prêtant à son Socrate l'élaboration de cette possibilité, Platon le met à l'abri d'une interprétation dont les conclusions seraient résolument sceptiques. Nous avons expliqué combien le jugement de Socrate est sévère à l'égard de ses contemporains. Sans la possibilité telle qu'elle est développée ici de définir une science soumettant le choix moral à un jugement scientifique, donc exact, toutes les réfutations socratiques compteraient comme autant de preuves que l'éducation est tout simplement insuffisante dès qu'il est question de vertu. Réfuter ne se ferait plus dans l'objectif de trouver une telle science, mais serait l'activité d'un homme convaincu du résultat négatif de ses recherches. Que l'on aborde les dialogues socratiques en tant que drames philosophiques ou comme des écrits théoriques, affirmer cette impossibilité aurait l'effet psychologique ou doctrinal de réduire à néant le désir constant qui anime Socrate de trouver un savant ou une science pouvant le rendre vertueux. Or, Socrate reste avant tout philosophe, car il n'est ni parfaitement ignorant ni tout à fait savant (Symp.204a1-c6). Mais que lui reste-t-il donc ? Des opinions, ce qui se trouve justement entre l'ignorance et le savoir (*metaxù einai sophoû kai amathoûs* : Symp.204b5). De ce point de vue, la recherche de Socrate est motivée par un désir ; ne gardant de son ignorance que des opinions qu'il estime profitables, son désir provient du manque de ce qu'il n'a et n'est pas. L'hypothèse d'une science métrétique complète le tableau dramatique et philosophique d'un Socrate plein de ressources et pourtant pauvre, dont le détail se juxtapose trait pour trait au mythe que Diotime raconte sur Éros.

Tenir à la possibilité d'une science métrétique permet ensuite de distinguer entre ce qu'on devrait entendre par science de la vertu, si une telle chose existait, et les différentes connaissances dont les sophistes et les rhéteurs font la promotion. Selon l'équation que nous avons relevée entre "devenir meilleur" et éduquer, la

recherche des moyens de devenir meilleur passe nécessairement par un examen de tous les enseignements disponibles. Lorsque Protagoras explique à Socrate que son art dispense l'*euboulía* (Prot.318e5-319a2), il fait de cet objectif la réalisation même de son enseignement. Son élève deviendra meilleur chaque jour : il administrera au mieux sa maison et dominera la politique. Socrate, à l'instar de Protagoras (Prot.319a4-5), avait lui-même à cœur l'amélioration de chacun, ce qui justifiait qu'il se décerne le titre de détenteur de la seule véritable technique politique (Gorg.521d6-8). Les avis de Socrate et de Protagoras divergent cependant sur le type de connaissance qui assurera une bonne délibération. Les théories de Protagoras sur la dispensation divine des vertus politiques (Prot.322a3-323a4) et sur l'origine physique du courage (Prot.350c6-351b2) sont en contradiction complète ou partielle avec l'idée même d'une science ou d'une technique politique. En effet, si l'excellence politique s'enseignait vraiment grâce à une science quelconque, on ne pourrait admettre que les résultats de cet enseignement varient selon la nature de chacun (Prot.327b7-c4) ni qu'on juge les résultats de cet enseignement par comparaison avec des peuplades qui en sont dépourvues (Prot.327c4-d4). Faire reposer la possibilité d'enseigner sur des niveaux d'excellence peut justifier qu'on apprenne quelque chose d'un homme meilleur que les autres (*diapheróntos* [...] *tôn állon* : Prot.328b2), mais ne suffit pas à démontrer que cet apprentissage communique une science ou une technique. Dans le *Protagoras*, les critères scientifiques exposés par Socrate se dirigent contre l'enseignement de Protagoras qui repose sur le relativisme des valeurs. L'intellectualisme de Socrate s'interprète comme une condition : s'il existait une technique politique, elle suivrait les critères d'exactitude auxquels se soumet la métrétique, et non ceux, variables, qui servent à Protagoras pour enseigner partout et à tous.

Socrate critique la rhétorique selon les critères d'exactitude de la métrétique dans le *Protagoras*. La confrontation de la médecine et de la cuisine exprime une différence épistémologique entre une technique relevant d'une connaissance scientifique et un savoir-faire issu d'une connaissance empirique. En comparant la médecine à la cuisine, Socrate explique comment la rhétorique échappe à l'exactitude d'une science de la mesure (Gorg.500e4-501b1). La médecine donne des explications, connaît la nature de ce qu'elle guérit et les causes de ses agissements (Gorg.501a1-3). La cuisine, pour sa part, agit "librement", sans art (*atékhnos* : Gorg.501a4), sans examiner ni la nature du plaisir ni sa cause, « sans explication et, pour ainsi dire, en tout sans aucune sorte d'exactitude » (*alógos te pantápasin hos épos eipeîn oudèn diarithmesaméne* : Gorg.501a6-7). Dans ce

dialogue, Calliclès personnifie la démesure propre à la rhétorique. Cette technique de la persuasion suit les désirs de celui qui la maîtrise. Rien en elle ne sert à contenir les excès auxquels mèneraient des désirs tout puissants. Qui plus est, en cherchant à plaire, elle favorise l'accroissement des désirs. On aurait pu croire que la nature morale et politique de la rhétorique faisait de cette technique de la persuasion la solution au problème de l'éducation. En se servant du modèle épistémologique d'une médecine à laquelle il attribue une exactitude scientifique semblable à celle de la métrétique, Socrate démontre que la rhétorique, telle que Gorgias, Polos et Calliclès la conçoivent et la défendent, ne peut que mener à un résultat opposé. Par conséquent, le modèle épistémologique d'une science de la vertu semble clairement se bâtir, dans le discours de Socrate, à partir des affirmations des sophistes et des rhéteurs, bien avant de servir à établir une théorie où la vertu de chacun remonterait toujours à un savoir de nature scientifique.¹⁸

Il nous reste cependant à accorder cette interprétation du *Protagoras* avec la conclusion aporétique du *Lachès*. Dans le dialogues, plusieurs éléments de la mise en scène concourent à mettre en doute la théorie intellectualiste : la présence de Nicias et Lachès élus généraux malgré leur ignorance de ce qu'est la courage, la déclaration introductive de Lysimaque sur le mauvais état de l'éducation, et, surtout, la manière dont la science y est décrite. Le premier exemple donne le ton. On s'interroge d'abord sur l'utilité de l'hoplomachie, *máthema* (Lach.182e1 ; Lach.184b2-3) ou *epistéme* (Lach.184c4) que l'on aura tôt fait de ridiculiser en la personne de Stésilas. Lachès raconte à son sujet une savoureuse histoire, où une arme de son invention, merveilleuse trouvaille digne d'un sophiste (*sóphisma* : Lach.183d7), lui attira les railleries de ses ennemis et les rires de ses alliés (Lach.183c8-184b1). Un seul exemple suffit donc à Platon pour démontrer que

¹⁸ La réfutation peirastique (Aristote, S.E.165b3-6 ; cf. G. Vlastos, *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 135-6) peut être attribuée à Socrate : « [elle] consiste à obtenir de son interlocuteur son accord sur les points successifs sur lesquels il l'interroge, cet accord fournissant les prémisses à partir desquelles Socrate déduirait ensuite [...] la négation de la thèse de son interlocuteur. » En partant des prémisses admises par son interlocuteur — les plus importantes étant qu'il sait ce qu'est *F* et qu'il est vertueux — Socrate peut le réfuter de manière satisfaisante, sans lui-même admettre savoir quoi que ce soit. Pour ce faire, il n'a qu'à présenter, selon les prétentions des uns et des autres à connaître la vertu ou à être vertueux, soit un cas où les définitions offertes ne conviennent pas à rendre compte d'un exemple évident de comportement vertueux, soit un type de biens qui ne découle pas de l'attitude réputée vertueuse.

l'hoplomachie n'est pas une connaissance suffisante pour rendre courageux.¹⁹ Malgré ce premier échec, Socrate et ses amis continuent de rechercher un expert (*tekhnikós* : Lach.185a1, Lach.185d9, etc.) qui serait à même de communiquer le courage par l'éducation des enfants. Dans la suite du dialogue, les modèles servant à décrire ce qu'est une connaissance utile appartiennent tous au grand groupe composé des experts de tous horizons ;²⁰ tous ces experts agissent selon une science (*epistème* : Lach.198d5-e2), science du sain pour le médecin, de ce qui pousse dans la terre pour le cultivateur. Par ailleurs, Socrate opère deux élargissements significatifs dans le débat du *Lachès*.

Premièrement, l'objet de la connaissance recherchée ne touche plus uniquement l'art de la guerre ; le courage concerne maintenant la navigation, intervient dans la maladie et la douleur, en politique, dans les peines et les peurs, les désirs et les plaisirs (Lach.191c7-e12). Deuxièmement, la science elle-même connaît une ouverture significative. Elle s'étend autant à la connaissance du présent qu'à celle du passé et du futur. Le recoupement de cet objet et de cette science démesurés, du courage en toutes choses et de la connaissance qui devrait suffire à le garantir, crée un gigantisme épistémologique qui ne laisse plus aucune place aux autres vertus ou aux autres connaissances ; si un homme devait posséder le courage issu d'une telle science, il faudrait qu'il connaisse « tous les biens, tout sur la manière qu'ils ont, auront et ont eu de se produire, et de même pour les maux » (Lach.199d5-7). Que Socrate abandonne à d'autres, devins, sophistes ou autres,

¹⁹ La vertu-science comme savoir ne peut être comparée ou assimilée à une connaissance technique n'ayant qu'un objet limité ou pratique (N. Hinske, « *Zur interpretation des Platonischen Dialogs Laches* », Kant-studien 59, p. 74-75) : « *So schlägt das 'Nichtwissen' des Guten um in ein Wissen, in das Wissen, worauf es ankommt und worauf es nicht ankommt, was zu fürchten und was nicht zu fürchten ist, eben in die epistème tōn deinōn kai mē deinōn (Lach.195d), jene Tapferkeit, die nicht aus der Vitalität, sondern aus der Gebrochenheit der Vitalität erwächst. An keinem anderen Punkt ist die so viel diskutierte Sokratische Gleichsetzung von 'Tugend' und Wissen, auf die Nikias sich berufen hatte, verständlicher und überzeugender als an dieser Stelle. Freilich, daß ein solches Wissen nicht durch das Fechten in schweren Waffen erworben werden kann, bedarf jetzt keiner Rede mehr.* » C'est dans cette comparaison entre les différents types de savoir que la médecine offre un modèle épistémologique pour la connaissance de la vertu (expérience, connaissance, prévision), mais elle montre aussi son insuffisance quand à sa portée, car le bien qu'elle vise est individuel (le corps), limité (au fonctionnement du corps) et vise à corriger, pas à améliorer ; la vertu, quant à elle, porte sur des objets généraux (le bien, le juste, etc.) qu'elle peut mettre en relation avec différentes actions possibles.

²⁰ Experts en art "hippique" : Lach.185d1-3 ; en agriculture : Lach.195b7-8 ; en médecine : Lach.185c5-8 ; ou encore d'autres artisans, *demourgoi* : Lach.195b8-c1.

cette invraisemblable connaissance omnisciente est évident. C'est aussi le point jonction du parallèle que nous voudrions suggérer entre le *Lachès* et le *Protagoras*.

En comparant la métrétique et la science omnisciente du *Lachès*, la métrétique permet de démontrer la démesure d'une connaissance qui, si elle existait, dépasserait les limites de toute connaissance humaine. En effet, l'exactitude métrétique, nous venons de le voir, justifie une critique des savoirs qui ne respectent pas les critères élémentaires de la science, mais elle montre tout aussi bien que certaines spéculations dépassent incontestablement les critères d'une science accessible aux humains. La comparaison entre la science du courage du *Lachès* et la métrétique permet de le constater. Dans le *Protagoras*, Socrate envisage quelles devraient être les caractéristiques d'une science dont la possession nous assurerait de mener une conduite vertueuse (Prot.356c4-357c1). Cette technique ou cette science (Prot.357b4) saurait faire le calcul exact des plaisirs et des peines qui découleront de notre conduite (Prot.356d1-3). Plus loin, Socrate y ajoutera la notion de prévision (*prosdokía* : Prot.358d6), centrale dans la poursuite d'une attitude courageuse en ce qu'elle permet de rechercher ou d'éviter les biens ou les maux futurs (Prot.358c6-d4). Cette prévision est rendue possible par la métrétique, qui peut comparer l'importance des biens et des maux pour mettre un terme aux erreurs d'appréciation dans l'exercice de la délibération morale sur les fins de l'action. La nature spéculative d'une telle connaissance est manifeste par ses conséquences morales, car elle s'accompagne du refus de la possibilité de l'intempérance par Socrate, mais elle l'est aussi par ses présupposés épistémologiques : par l'effet de la *prosdokía* métrétique, l'homme qui la possède saurait exactement à quoi s'attendre du futur. La métrétique ne subit cependant pas de déterminations épistémologiques aussi improbables que dans le *Lachès*, où la science touche autant le passé que le présent et l'avenir (Lach.199d5-7). De plus, la métrétique calcule les avantages et les inconvénients des événements futurs possibles, et non pas « tous les biens et tous les maux ». Cela ne supprime pas le caractère utopique d'un tel savoir. Partant, ce caractère devrait être perçu comme le signe même que la métrétique est toujours envisagée en termes hypothétiques, Socrate s'en servant pour expliquer quels seraient les critères épistémologiques nécessaires à l'exercice d'une science de la vertu. Il semble par conséquent que les résultats de l'enquête du *Protagoras* recourent ceux du *Lachès*. Aucun des deux dialogues n'arrive en effet à défendre avec certitude l'existence de la science du courage, qu'elle soit une science chimérique quasi-divinatoire (*Lachès*) ou une science hypothétique dans le *Protagoras*. Une nuance épistémologique les distingue

toutefois : le *Lachès* rejette une science omnisciente comparable à la divination, alors que le *Protagoras*, avare de détails sur la métrétique,²¹ laisse la porte ouverte à une association entre la science et la vertu (à condition de savoir ce qu'est la métrétique et d'en tester la validité). Dans le cas du *Protagoras*, Platon explique que le savoir exact du plus avantageux, s'il existait, prévaudrait sur tout autre motif d'action, alors que, dans le *Lachès*, il rejette la possibilité d'un savoir qui ferait de l'homme un *passophós*.

Pour Platon, il fallait en effet faire reposer sur la puissance du savoir une éducation philosophique évitant avant toute autre chose les excès démagogiques d'un savoir sophistique réputé omniscient ou omnipotent. Si le *Lachès* offre une formulation limpide du principe de la vertu-science (Lach.194d1-2) : « souvent je t'ai entendu dire, Socrate, que chacun de nous est bon dans les choses qu'il sait, alors que dans les choses qu'il ignore, il est mauvais », on remarquera d'emblée que cette phrase, envisagée selon l'état d'ignorance généralisée que révèlent les paroles de la Pythie au sujet de Socrate, invalide d'un seul coup toute éducation prétendant diffuser une morale valable.²² Socrate fait de cette hypothèse – que la vertu peut s'enseigner – l'outil d'investigation par excellence de ses recherches. Au sortir de cette phase critique, Platon se donnera pour tâche de remédier à ce problème en tentant d'échafauder une théorie soutenant la possibilité d'une telle éducation. Il faudrait ainsi que soit bien claire une distinction que nous voudrions faire entre deux manières d'envisager le principe de la vertu-science. Son premier sens, flagrant et souvent critiqué, se trouve à la base d'une éthique intellectualiste selon laquelle on ne serait vertueux qu'à la condition de posséder les connaissances appropriées. Si on prend en compte l'oracle de la Pythie sur Socrate, on invalide du même coup la possibilité de défendre une éducation fondée sur une telle théorie intellectualiste, car personne ne possède la science suffisante pour rendre vertueux. Qui plus est, Socrate est un contre-exemple de cette théorie : bien qu'ignorant, il est

²¹ Voir, entre autres, III)6,3.

²² Il semble qu'une telle phrase renvoie avant tout aux exemples souvent utilisés par Socrate (les cordonniers, les charpentiers, etc.), propos que Socrate répète inlassablement ; ce dernier aurait donc fait remarquer qu'une analogie était à tout le moins possible entre les connaissances techniques et les domaines éthiques et politiques ; ses recherches montrent cependant que, de son propre avis, personne n'a pu lui démontrer que cette analogie était valable dans un cas ou un autre. Pour une revue des positions de G. Vlastos et de T. Irwin sur la signification de cette "analogie de la *tékhnē*", cf. D.L. Roochnik, « *Socrates' Use of Techne-Analogy* », in H.H. Benson ed., *Essays on the Philosophy of Socrates*, p. 185-6.

vertueux. Platon, en insistant sur l'importance des opinions dans la constitution d'une éducation morale et philosophique, ne tombera jamais dans de tels excès de positivisme. Le deuxième sens, heuristique ou zététique, qui, à notre avis, correspond à l'enjeu des dialogues socratiques de Platon, fait de la théorie de la vertu-science un moyen logiquement efficace pour tester les connaissances de personnages qui disent être vertueux parce qu'ils connaissent la vertu. Il fournit la raison, le motif et le dernier mot des recherches de Socrate, qui aurait voulu apprendre la vertu des savants, s'il en avait rencontré. Mais il est en définitive l'expression de ses propres limites : personne n'est en mesure d'en faire la démonstration. Délirante d'optimisme lorsque cette théorie est appliquée sans nuance au sein d'une utilisation éthique ou politique, elle prend une valeur heuristique fondamentale dans le cadre de l'enquête socratique. Cette manière de comprendre le rôle hypothétique et critique de l'intellectualisme dans les dialogues de jeunesse semble expliquer les apparentes contradictions entre le *Lachès* et le *Protagoras*. La définition de la science opératoire dans le *Lachès* en fait une connaissance exacte de type technique comme celle que revendiquent les médecins, les sophistes ou les devins. Les fantastiques critères épistémologiques retenus dans le *Lachès* excluraient toute possibilité d'avoir une métrétique si cette dernière suivait exactement les modèles de la médecine, de la sophistique ou de la divination. On peut dorénavant réunir la critique sans concession que Socrate fait des sophistes, ces professeurs de vertu, sa déclaration d'ignorance et son comportement exemplaire en remarquant : que les opinions ne sont certes pas suffisantes pour servir de fondement à la science ; que celui qui n'a que des opinions ne possède pas de science et, donc, ne sait rien d'assuré et de définitif ; que, nonobstant ces deux postulats, les opinions sont suffisantes pour expliquer une conduite vertueuse, dans le cas de Socrate à tout le moins.

III)6 Le Socrate de Platon et l'intellectualisme

Un lecteur familier des recherches de Gregory Vlastos sur Socrate aura sans doute reconnu que les travaux de cet interprète de Platon ont eu une grande influence sur l'argumentation développée dans ce chapitre. Son travail, dont on ne saurait assez louer la logique rigoureuse et la clarté des analyses, nous semble être un passage obligé pour une étude comme la nôtre, puisque nous en venons maintenant à expliquer la place que l'on doit attribuer aux dialogues socratiques de Platon dans l'ensemble de son œuvre. G. Vlastos a élaboré une théorie fort séduisante où il tente de démontrer que, sur de nombreux points, les divergences entre le Socrate des écrits socratiques et le Socrate des œuvres ultérieures de Platon pourraient correspondre à deux étapes dans le développement de la pensée de Platon. Au cours de la première période, Platon serait resté fidèle aux théories défendues par « son maître » en recréant une image assez conforme au Socrate historique ; au cours de la seconde, il aurait développé une théorie plus personnelle et en complet désaccord avec la pensée de son premier Socrate. Dans l'ensemble, nous partageons cette manière de scinder en deux groupes opposés les œuvres de Platon.

Avec quelques réserves toutefois : nous avons expliqué qu'au lieu de chercher un Socrate historique dans les œuvres de Platon, notre étude voulait analyser la manière particulière qu'a Platon d'être un auteur socratique. En délaissant cette obligation de trancher catégoriquement entre des dialogues plus socratiques et d'autres œuvres qui seraient authentiquement platoniciennes, il appert que la nécessité d'opposer les périodes de la vie de Platon afin de trouver Socrate, le Socrate historique, dans Platon, est beaucoup moins contraignante. Nous ne nions pas qu'il y a eu un changement dans la pensée de Platon. Ce changement est le signe incontestable d'une évolution. Que nous voyions dans le *Ménon*, comme le fait G. Vlastos, le point de jonction entre des périodes distinctes de la pensée de Platon suffit à montrer que nous admettons l'essentiel de ses analyses.¹ Nous proposons cependant d'interpréter ce changement comme l'exploitation et un

¹ Il est vrai que « la doctrine du philosophe-roi se profile à l'horizon » du *Ménon* (G. Vlastos, *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 175-6).

raffinement des théories défendues dans les dialogues socratiques, au lieu d'y voir une critique ou une rupture radicales. Deux éléments de notre analyse peuvent déjà servir d'exemple pour expliquer la nature et la portée de ce changement.

Premièrement, Vlastos rejette l'idée que la réfutation socratique soit utilisée dans les dialogues de la maturité et de la vieillesse de Platon. Pourtant, il semble que l'utilisation de la réfutation telle qu'elle est pratiquée dans les dialogues socratiques intéresse encore Platon.² Il est problématique pour l'interprétation de Vlastos de laisser sans explication la persistance de la réfutation dans une période où Platon aurait dû abandonner la méthode du Socrate historique. Les raisons justifiant que Platon maintienne en vigueur la réfutation dans sa théorie de l'éducation seront énoncées plus tard, mais disons rapidement que la réfutation se présente comme un moyen privilégié par Platon pour lutter contre des savoirs illusoire qui pourraient nuire à l'uniformité des mœurs politiques, ou mettre en doute des opinions, mêmes droites, bloquant l'accès à une pratique de la recherche philosophique.

Deuxièmement, la manière de philosopher propre au Socrate des œuvres de jeunesse démontre qu'il s'intéresse avant tout aux problèmes qui relèvent de ce que nous appelons maintenant la philosophie morale.³ Si on constate cependant que Socrate aborde la philosophie morale au cours de sa recherche d'un enseignement et d'une science de la vertu, il est impossible d'affirmer, comme le faisait Vlastos, que Socrate n'abordait la philosophie morale que de manière réfutative,⁴. Socrate avance des théories très précises sur la science et sur les conditions d'enseignement de la vertu qui nous font dire que sa recherche du devenir meilleur participe du domaine de la philosophie de l'éducation. Elle ne doit pas être confondue avec une philosophie de l'éducation à part entière, certes, mais il fallait à tout le moins tenter de définir les liens qui existent entre les réfutations de Socrate et l'élaboration d'un système d'éducation.

Enfin, Vlastos oppose les dialogues de jeunesse de Platon et ses autres dialogues en affirmant que ceux-là défendent la théorie intellectualiste de la vertu-science, alors que ceux-ci présenteraient une critique de cette théorie. Nous avons conscience que cette interprétation est acceptée depuis Aristote et qu'elle est un pilier central de l'histoire de la philosophie occidentale. Les points que nous avons

² Cf. *supra*, III)3,2.

³ *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 72.

⁴ *Id.* note 12 p. 72.

soulevés lors de notre étude sur la vertu et l'ignorance du Socrate de Platon tendraient plutôt à montrer que ce Socrate n'est pas le défenseur acharné de l'intellectualisme que l'on a voulu voir en lui. Lorsqu'il examine si la vertu peut être un objet d'enseignement, son hypothèse de la vertu-science semble s'expliquer par sa volonté de devenir meilleur ainsi que par les promesses des sophistes. Notre analyse du passage du *Protagoras* a démontré les précautions qu'il faut prendre lorsque l'on prête une théorie intellectualiste à Socrate.⁵ Vlastos passe trop rapidement sur ce passage ce qui, selon nous, le mène à se tromper sur l'enjeu des dialogues de jeunesse.

Voyons tout d'abord ce que ce passage ne dit pas. Il ne dit pas que toute personne est vertueuse en vertu d'une science et ne concerne pas, non plus, l'intervention d'opinions dans la délibération. Ce passage dit en revanche que le savoir éthique, s'il existait, contraindrait d'agir selon les indications de ce savoir et examine seulement le cas où un homme posséderait une véritable science de la vertu ; les autres cas relèvent en effet d'une ignorance assumée ou non. Le personnage de Socrate, en affirmant par ailleurs ne rien savoir, démontre clairement que l'intellectualisme de ce passage n'explique pas tous les cas où les hommes sont vertueux. Il est par conséquent vrai de dire que la psychologie de ce passage est très limitée, car c'est justement ce que veut démontrer Socrate : la connaissance scientifique donne des motifs suffisants pour poser une action, c'est-à-dire qu'en cas de conflit entre des motifs passionnels et scientifiques, ce sont toujours ces derniers qui prévaudront. Ici, la science coupe court à toute psychologie.⁶ Or, pour

⁵ Benson (*Socratic Wisdom*, p. 238) aborde le problème de la contradiction entre l'ignorance de Socrate, sa vertu et la théorie de la vertu-science qu'il devrait avoir défendue. Si Socrate reconnaît qu'il est possible de suivre une connaissance scientifique qui rendrait vertueux (comme l'unité des vertus du *Protagoras* l'envisage), son exemple montre qu'il n'est pas nécessairement le cas à chaque fois que quelqu'un agit bien. Ainsi, la *sophia* du *Protagoras* ne serait pas, dans tous les cas, dans le sien surtout, l'équivalent d'une science, mais pourrait être aussi bien un type de connaissance comme celui que défend Socrate : la reconnaissance d'une ignorance ou une opinion droite.

⁶ Une utile description des différences qui opposent l'exactitude d'une telle connaissance à celle de l'opinion droite se trouve chez Vlastos (*Socratic Studies*, p. 48 sq.). On ne peut douter que, dans le passage du *Protagoras*, Socrate fait de la métrétique une science pour laquelle l'explication *Q* implique nécessairement une vérité *P* sans qu'il soit possible de penser que *P* pourrait être faux alors que *Q* est vrai. P. Woodruff (« *Plato's early theory of knowledge* », p. 98-99) montre en quoi le modèle épistémologique qui sert à Socrate pour décrire ce qu'est la connaissance scientifique (à savoir : *knowledge_C* chez Vlastos) la suppose infaillible. Il est attendu qu'une telle exactitude se soustrait aux pouvoirs de la réfutation ; Vlastos, prompt à

comprendre ce que Socrate veut dire, il convient de se demander quel est le genre de science dont il est question ici. La métrétique est un calcul exact des biens et des maux et Socrate soutient que personne, s'il est certain de l'issue de son action, ne choisira une conduite qui lui apportera plus de maux qu'une autre qui lui serait plus profitable. La métrétique reçoit ainsi le nom de science ou de technique en raison du caractère certain de ses résultats. Voilà pourquoi son corollaire : que nul ne fait le mal volontairement, lui est si étroitement lié. Si la science que Socrate décrit sous le nom de métrétique n'était pas un modèle d'exactitude, si elle laissait indéterminé le résultat du choix moral, il ne pourrait pas parler de faire le mal de façon volontaire ou non. Le sens de la quête du Socrate de Platon se comprend alors très bien quand on est sensible à l'importance que prend l'exactitude du calcul métrétique : la science pourrait garantir un choix toujours avantageux ;⁷ or, tout le monde se croit savant sans l'être ; donc, tout le monde se trompe en estimant être certain de ses choix moraux : leurs biens sont souvent bien éloignés du Bien, ils ignorent tout des vrais maux et s'ils agissent bien, c'est souvent à tâtons, plus par expérience que par science. Aussi, ce n'est pas la science qui est renversée par les passions comme la peur, le désir, les plaisirs de toutes sortes, mais ce que la foule confond avec une science. Cela n'est alors qu'une illusion de connaissance, un fantasme de la raison.⁸

remarquer que l'intervention des mathématiques produit des dialogues qui « sonnent le glas de l'*élegkhos* » (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 180 ; cf. p. 169), ne remarque pas l'importance des mathématiques dans le passage sur la métrétique ; que ce modèle d'exactitude (*knowledge_C*) dépasse de loin les critères d'un savoir de type argumentatif (*knowledge_E*) que Vlastos prête à Socrate montre que la métrétique du *Protagoras* ne saurait décrire les raisons qui expliquent l'attitude vertueuse de Socrate. Une telle intervention des mathématiques paraît « antisocratique » à Vlastos (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 79).

⁷ Cf. M. Canto-Sperber (*Éthiques grecques*, p. 73) : « l'homme vertueux n'a aucun motif de ne pas se servir du genre de connaissance qu'est la vertu, dans la mesure où elle est connaissance de ce qui promeut le bonheur de l'agent ». Cela est vrai dans le cas où cet homme connaît ce qu'est la vertu, évidemment, mais aussi dans le cas où il serait convaincu de le savoir (en prenant ses opinions pour des connaissances scientifiques). Il faut aussi, pour rester fidèle aux termes du calcul métrétique, modifier cette formule en écrivant que la vertu « est connaissance de ce qui promeut le [plus de] bonheur [possible à] l'agent ».

⁸ Nous souhaitons que soit bien clair ce qui se passe dans le passage du *Protagoras* sur la métrétique. Socrate ne méconnaît pas l'existence des passions (M. Canto-Sperber, *Éthiques grecques*, p. 64 : « La méconnaissance des passions et de l'importance du caractère moral justifie la certitude selon laquelle l'amélioration de la connaissance morale entraînerait l'amélioration du caractère moral. »), il n'affirme pas non plus que l'homme n'agit qu'en suivant sa raison, il dit

III)6.1 — *Socrate et les connaissances scientifiques*

Les écrits socratiques d'Aristophane, de Xénophon et de Platon présentent plusieurs divergences flagrantes à propos des connaissances scientifiques de Socrate (mathématiques, géométrie, astronomie). Au sujet des recherches sur la nature qu'aurait menées Socrate, Xénophon adopte la même position que celle défendue par Platon à propos de l'enseignement de Socrate. Cependant que le philosophe évite par toutes les précautions que l'on a expliquées de faire de Socrate un éducateur professionnel, l'historien nie catégoriquement que Socrate ait eu des occupations de nature scientifique (Mem.(I)1,11).

Personne n'a jamais eu connaissance que Socrate aurait commis un acte impie ou contraire au divin, et on ne l'a jamais entendu tenir aucun propos de la sorte ; pas plus, en effet, il n'examinait dans ses entretiens la nature de toutes ces choses qui occupent la plupart : comment naquit ce que les sophistes appellent le "cosmos" et par quelles nécessités devient chacun des éléments célestes, mais il démontrait que ceux qui se préoccupent de ces sujets s'égarerent.

On doit attribuer à Xénophon la paternité de cette représentation historique voulant que Socrate se soit intéressé exclusivement à des problèmes concernant les affaires humaines. Aristote et Cicéron répéteront que Socrate s'occupait des *tà anthrópeia*, auprès desquelles les recherches sur la nature paraissent superflues au Socrate de Xénophon (Mem.(I)1,12 et Mem.(I)1,15). Les résultats de ces recherches sont contradictoires (Mem.(I)1,14) et ne mènent à aucune action concrète, au contraire des études portant sur les affaires humaines, car « ceux qui [les] apprennent pensent que ce qu'ils ont appris les affectera eux-mêmes ou n'importe quoi d'autre qu'ils auront choisi » (Mem.(I)1,15). L'intellectualisme du Socrate de Xénophon⁹ dirige son argumentation contre les recherches qui ne touchent pas directement les sujets d'ordre moral ou politique ; si le savoir moral ou politique peut vraiment suffire à rendre un homme heureux, à quoi bon connaître la nature de l'univers ?

Xénophon, pour lequel Socrate fut un éducateur moral et politique, est cohérent avec lui-même en lui prêtant cette critique dont l'origine remonte au Socrate d'Aristophane qui cumule les défauts dénoncés par Xénophon dans ce passage. Le Socrate des *Nuées* tient des propos ouvertement impies qui semblent découler de ses occupations de physicien (« De quel Zeus veux-tu parler ? Ne dis pas de sottises, Zeus n'existe même pas. » : Nu.367). En effet, il préfère invoquer

plus précisément que la certitude que procurerait un raisonnement scientifique exact sur la vertu ne pourrait être renversé par les passions.

⁹ Cette position s'exprime clairement en Mem.(III)9,4.

les Nuées et remplace l'explication mythologique de Zeus qui urine à travers un crible par une description physique du tonnerre et de la pluie (Nu.368 sq.). Ici encore, il faut envisager Socrate sous les traits d'un enseignant (*egò semeíois autò didáxo* : Nu.369),¹⁰ mais cette fois-ci ses enseignements météorologiques l'amènent à contredire les croyances populaires. On peut très bien comprendre comment Xénophon associait les recherches physiques et l'impiété, car c'est (en Mem.(I)1,11) par un *gàr* (« en effet ») qu'il relie la piété de Socrate à sa critique des recherches sur la physique. Pour Xénophon, les explications physiques ingénieuses, qu'elles remontent à Anaxagore ou au Socrate des *Nuées*, se trouvent manifestement à l'origine de théories irrégieuses.

Sur ces questions, la complexité et la richesse des dialogues platoniciens dépassent le laconisme des affirmations parfois intransigeantes de Xénophon.¹¹ Platon pouvait agir plus librement, sans doute parce qu'il ne place jamais son Socrate dans la position d'un enseignant ; dans son discours, les sciences ont le statut d'hypothèses ou se limitent à donner des exemples de raisonnements exacts. Il évite ainsi la plupart des critiques émanant de la comédie d'Aristophane. L'argent joue un rôle très important dans la pièce ; que Strepsiade finisse humilié et totalement ruiné fait de Socrate un charlatan qui en a causé la perte. Cette pièce rend en effet les démonstrations de Socrate scandaleuses surtout parce qu'elles prennent place dans un enseignement au cours duquel Strepsiade, qui y laisse son manteau et ses sandales, se fait entièrement posséder et déposséder. Une fois extraites du contexte de l'enseignement rémunéré, les recherches de Socrate étaient plus facilement défendables contre une grande part des accusations développées dans les *Nuées*. Chez Platon, Socrate n'est plus un sophiste ; cela lui permet de mener plus ou moins ouvertement des recherches qui rappellent les enseignements du Socrate d'Aristophane. Devant ses juges, Socrate n'a pas à nier qu'il se soit jamais intéressé aux études sur la nature, et il affirme connaître, comme tout le monde d'ailleurs, les doctrines d'Anaxagore sur les corps célestes. Il refuse cependant qu'on lui prête un quelconque enseignement dans ces matières ; il se serait couvert de ridicule s'il avait prétendu que ces connaissances étaient de lui (Apo.26d9-e3). En maintenant son Socrate dans cette position où il nie être un

¹⁰ Voir aussi *edídxas* et *se didáxo* aux vers Nu.382 et Nu.385.

¹¹ Voir, en plus de Mem.(I)1,11, Mem.(IV)7,8 où Xénophon accompagne la recommandation d'étudier l'arithmétique d'une précaution concernant son utilisation dont il dit qu'elle ne doit pas être vaine (*mátaion*).

savant sans pour autant nier s'être intéressé à la science, Platon peut répondre aux accusations d'Aristophane en détail et au nom de la connaissance scientifique.

Le Socrate d'Aristophane emprunte aux physiciens un grand nombre de leurs connaissances. On le voit tenir des propos comiques sur l'astronomie (Nu.225), la météorologie (Nu.368 sq.), et il enseigne aussi à ses disciples la géographie et la biologie. En effet, Socrate s'intéresse au cours de la lune (Nu.171), il possède, on l'a vu, une explication du tonnerre et de la pluie ; dans son école on s'occupe de géométrie et d'astronomie (Nu.202 ; et Nu.194, Nu.201), ses disciples scrutent les Enfers (Nu.192), mesurent la surface de la terre (Nu.203), et lui-même raconte à Chéréphron comment les moustiques émettent leur petit bruit de trompette (Nu.156 sq.). Bref, il est tout naturel que Strepsiade le compare à Thalès (Nu.180).¹²

L'utilisation des sciences mathématiques dans l'élaboration de l'hypothèse d'une science métrétique résulte en revanche des préoccupations chères à Platon.¹³ Compte tenu des attaques d'Aristophane et du caractère hypothétique de la présentation qu'en fait Socrate, il est plausible que Platon lui fasse énoncer cette théorie sous la forme d'une hypothèse, car les recherches que mène Socrate portent avant tout sur le domaine de la morale. Toutefois, la nature platonicienne de ce passage apparaît clairement quand on le remplace dans l'ensemble des élaborations similaires dans l'œuvre de Platon. L'intervention d'une science telle que la métrétique dans le *Protagoras* offrirait un rare exemple de connaissances mathématiques dans le discours du Socrate des dialogues de jeunesse.¹⁴ Cela pouvait sans doute servir de réponse aux accusations d'Aristophane sur l'inutilité des connaissances scientifiques, mais l'élaboration de cette hypothèse doit être avant tout interprétée comme une spéculation platonicienne sur l'existence d'une science de la vertu. Là où le Socrate des dialogues socratiques de Platon s'arrête, à

¹² Sur Thalès comme figure emblématique des connaissances scientifiques, cf. K.J. Dover, *Clouds*, 1968, p. xxxvi.

¹³ G. Vlastos relève la présence d'exemples mathématiques ou géométriques dans les dialogues socratiques (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 177-80). Il ne dit en revanche rien sur les caractéristiques scientifiques propres à la métrétique.

¹⁴ M. Canto-Sperber (*Éthiques grecques*, p. 60 n. 1) : « Un ensemble de thématiques apparaissent à partir du *Ménon*, du *Phédon* et de la *République* (l'intérêt pour les mathématiques, la conception des formes), qui semblent appartenir en propre à Platon [...] ». Nous disons que les mathématiques sont présentes dès le *Protagoras* non pas pour faire du Socrate historique un mathématicien, mais pour montrer que les idées philosophiques de Platon sont intervenues dans la composition des dialogues socratiques.

l'exactitude de la science métrétique, à sa propre ignorance ainsi qu'à l'utilité heuristique de cette hypothèse, commence l'apport explicitement platonicien au personnage de Socrate.

Le Socrate de Platon se caractérise donc par une attitude ambivalente à l'égard de la science, car Platon répond aux accusations d'Aristophane au nom de la philosophie et poursuit ses propres recherches dans l'ensemble des dialogues. La réponse de Platon à l'inutilité de la science dépasse en effet le cadre des dialogues de jeunesse, et sans doute la personnalité de son Socrate. Dans le *Phédon*, Socrate raconte pourquoi il s'est tourné vers les écrits d'Anaxagore dans le cours de ses recherches ainsi que les raisons qui l'ont mené à abandonner la voie des recherches physiques en astronomie (Phaedo.96a5-99c8). Ce dialogue termine toutefois sur un développement mythologique à propos des lieux de la terre (Phaedo.108c5-113c9), qui fait intervenir des explications géographiques et météorologiques de même nature que les caricatures des *Nuées*. Socrate donne des explications sur l'Hadès en tant que lieu à la fin de la *République* (Rsp.(X)614b1-c8), dans un mythe où est mêlée à des propos de nature astronomique une description géographique des Enfers.¹⁵ Platon voulut sans doute défendre la mémoire de Socrate en montrant que ses recherches ne menaient pas à des conclusions impies, mais il ne pouvait pas aller jusqu'à lui prêter des enseignements qui lui auraient été personnellement imputables ; l'ignorance de Socrate l'en empêche.¹⁶ Socrate présente alors ces

¹⁵ Les Grecs possèdent plusieurs explications sur le monde souterrain. Cette diversité des théories sur les Enfers contredit autant l'exégèse chrétienne que les critères contemporains de la science, mais elle ne semble pas avoir gêné outre mesure les Grecs qui donnaient à ces diverses explications un caractère scientifique faisant intervenir astrologie et géographie (rythmes cosmiques, principes géologiques et météorologiques, explication holiste). Il ne semble toutefois pas que Socrate leur prête une exactitude aussi infaillible que celle produite par certaines opérations mathématiques comme l'énumération ou le calcul des proportions; cf. *supra* III)5.

¹⁶ K.J. Dover fait remarquer que la contradiction entre les témoignages d'Aristophane et de Platon à propos d'une quelconque pratique scientifique de Socrate pourrait se déplacer au sein des œuvres de Platon si l'on interprète le récit que fait Socrate de son intérêt pour les écrits d'Anaxagore comme la preuve qu'il a mené ses propres recherches sur ces sujets : « *we have to reconcile Phaedo 96a ff. with Apology 19B ff.* » (*Aristophanic comedy*, p. 118). Dover interprète les *Nuées* comme une invention d'Aristophane (« *Aristophanes decided to treat Socrates as the paradigm of the sophist and attached to him any attribute of the whole genius which lent itself to ridicule* »). Il semble pourtant possible d'accorder les figures de Socrate dans les *Nuées* et le *Phédon* à celle de l'*Apologie* en soulignant que le Socrate de Platon, bien qu'il s'intéresse sérieusement à ces recherches, ne revendique pas ces connaissances comme les siennes propres ou les énonce sous la forme d'hypothèses ou de mythes lorsqu'il envisage ces questions en son nom propre. Dover a bien vu que l'essentiel, afin d'éviter la contradiction, consiste à montrer que

théories soit comme des emprunts à d'autres savants, soit comme des mythes ou des hypothèses. Il paraît toutefois évident que ces idées prennent place dans un système philosophique proprement platonicien. Elles appartiennent à un ensemble de développements dont la nature scientifique et mythologique dénote une intervention des connaissances et des intérêts propres à Platon dans l'élaboration de tous ses dialogues. Le *Timée* et le livre X des *Lois* constituent l'aboutissement de ces développements où Platon démontre que les recherches sur la nature du monde peuvent soutenir ou accompagner une doctrine philosophique en accord avec une représentation pieuse du divin. Que Socrate ne présente pas ses doctrines témoigne que ces préoccupations à la fois scientifiques et théologiques dépassent en partie le domaine habituel de ses recherches, que ce domaine soit déterminé par le simple choix de Platon, par les critères propres au genre dramatique des dialogues socratiques ou qu'il corresponde à un trait historique de Socrate.

III)6.2 — *Métrétique, esthétique et calcul proportionnel*

Si Socrate, par le double effet de son ignorance et de l'échec de ses recherches, n'avait pas eu toutes les raisons empiriques de croire à l'impossibilité

le Socrate de Platon n'enseigne pas ces sciences (*Clouds*, 1970 [abridged edition], p. xxi) : « *But although Phaedo is evidence that Socrates at one time felt intense curiosity about scientific causation, this is not the same thing as the dogmatic exposition of scientific doctrines which is so prominent in Clouds.* » On trouve le même constat dans *Clouds*, 1968, p. xlix et dans les pages que A.M. Bowie consacre aux *Nuées* (*Aristophanes*, p. 112 n. 32). Dover ne cherche cependant pas les raisons qui auraient pu expliquer l'intérêt de Socrate pour les sciences ; il lui suffit de dire qu'il était passager pour annuler la valeur historique du témoignage d'Aristophane sur la nature scientifique des activités de Socrate. Si le refus de mener des recherches scientifiques pour elles-mêmes caractérise le Socrate de Xénophon, on ne peut toutefois dire, comme le fait Dover, que le Socrate de Platon « *is not interested in science, linguistics, or metre* » (*Clouds*, 1970 [abridged edition], p. xxi ; cf. *Clouds*, 1968, p. xlix sq.). En effet, les connaissances que Socrate a acquises auprès de Prodicus dans les dialogues de jeunesse de Platon montrent qu'il s'est intéressé à une certaine forme de linguistique que lui aurait enseigné le sophiste (Crat.384b2-c1 ; Men.96d6-7 ; Prot.339e5-340d6 ; Prot.340e8-341d1 ; Euthyd.277e3-278b2 ; cf. Dover, *Clouds*, 1968, p. lv-lvi) ; on peut dire la même chose en invoquant sa bonne connaissance des poèmes de Simonide, Homère ou Hésiode. Il en va de l'intérêt de Socrate pour la science comme de ses occupations de moraliste ; qu'il ne possède pas de connaissances scientifiques en morale ou dans le domaine des causes physiques ne l'empêche nullement d'avoir le plus vif intérêt pour ces sujets. En dernière analyse, le désintéret exprimé par Socrate dans le *Phédon* de poursuivre dans la voie ouverte par Anaxagore ressemble assez aux critiques que le Socrate de Xénophon adresse à une science mathématique dépourvue d'utilité pour l'homme.

de l'éducation éthique et politique, s'il avait eu à défendre en son nom la théorie de la vertu-science, c'est peut-être à partir de la métrétique qu'il l'eût fait. Un examen de la théorie intellectualiste du *Protagoras* révèle pourtant que plusieurs de ses éléments fondamentaux n'appartiennent vraisemblablement pas à l'image habituelle du Socrate des dialogues de jeunesse. L'exactitude de la métrétique provient en effet d'un calcul des biens et des maux découlant d'une action. Ce calcul relève des mathématiques, car il permet d'établir des relations proportionnelles entre les biens et les maux. Socrate s'explique dans ces termes (Prot.356c4-8) :

Notre vue perçoit les choses de taille égale, grandes de près, petites de loin, n'est-ce pas ? — C'est ce qu'on dit. — Et pour les choses de même largeur et pour beaucoup d'autres encore, en est-il ainsi ? Aussi, des sons égaux paraissent-ils plus forts de près et plus faibles de loin ? — À ce qu'il paraît.

L'outil mathématique de la science métrétique réalise une comparaison arithmétique des proportions. Elle s'appuie sur deux fondements théoriques distincts et complémentaires : le calcul proportionnel des mathématiques s'y accorde à la description esthétique des distorsions subies par la perception des sensibles proches ou éloignés. Les auteurs Grecs rappellent souvent ce phénomène de distorsion au cours duquel les perceptions changent en proportion des distances qui séparent l'objet qui est perçu de celui qui le perçoit ;¹⁷ la correction des proportions des œuvres géantes afin de donner une représentation visuelle en accord avec le point de vue de l'observateur est une application de ce principe (Soph.235e6-236a2).

Étranger — Ce n'est pas du moins ce que font ceux qui créent ou peignent parfois de très grandes œuvres. S'ils appliquaient la véritable proportion des membres, tu sais que les membres du haut paraîtraient trop petits, et trop grands ceux du bas, parce que nous voyons les premiers de loin, et les seconds de près.¹⁸

¹⁷ Il n'existe pas d'études approfondies sur la question. Pour un parallèle entre sculpture ou architecture et la notion de proportions réelles ou illusives chez les Grecs, cf. M. Villela-Petit, « La question de l'image artistique dans le *Sophiste* », p. 77-8 ; p. 84 : « plusieurs sculpteurs et *a fortiori* plusieurs peintres du V^e et IV^e siècles auraient pu instancier ce que Platon entend par la production des *phantasmata*. »

¹⁸ On pourrait rétablir le *kalôn* des manuscrits au lieu du *kôlon* en 235e6 ; l'explication reste valide dans les deux cas et la formulation est la même dans la deuxième moitié de la phrase (235e7 sq.) « tu sais que les [parties] du haut paraîtraient trop petites... », mais l'expression *tên tôn kalôn alethinèn summetrían* offre une démonstration très abstraite d'un principe qui s'éclaire admirablement en prenant les proportions véritables des corps comme étalon de mesure. Il ne s'agit pas ici de dire quelle doit être la proportion idéale de la beauté, mais de distinguer deux types d'imitation ; l'une suit la proportion exacte du modèle (en longueur, en largeur, en profondeur : Soph.235d8), l'autre tire avantage des jeux de perspective. Cette dernière

La métrétique serait une science qui permettrait ainsi de départager les fins morales en rétablissant, malgré les distorsions causées par les désirs, les peines et les plaisirs, les "dimensions" des choix et de leurs conséquences pour établir la véritable valeur de ces choix. Avant d'examiner l'ensemble des conséquences qu'a cette hypothèse dans les domaines de la morale et de la politique platoniciennes, nous souhaitons montrer que cette représentation proportionnelle du choix entre les biens et les maux rappelle par ailleurs plusieurs passages mathématiques dans l'œuvre de Platon.

Il est notoire que le calcul des rapports proportionnels entre les nombres ou les volumes faisait partie des questions les plus débattues à l'époque de Platon. À un niveau très élémentaire de réflexion, ce principe du calcul des proportions constitue l'objet même de l'échange entre Socrate et le jeune esclave de Ménon (il s'agissait en effet de savoir comment on double les dimensions d'un carré). À un niveau théorique, l'intérêt de Platon pour cette question est manifeste dans le personnage de Théétète (Theaet.147d4-148c1), ainsi que dans le cursus des études mathématiques qu'il recommande pour les philosophes ; il insiste sur cet apprentissage dans la *République* (il l'appelle la « stéréométrie » en Rsp.(VII)528b2-e2), et le mentionne dans les *Lois* (*en taïs metrésin hósá ékhei méke kai pláte kai báthe* : Leg.(VII)819c7-d1).¹⁹ Le calcul des incommensurables était un problème géométrique et mathématique auquel Platon accordait une attention toute particulière qui participe de son intérêt pour le calcul des proportions. Plusieurs passages dont la nature platonicienne n'est pas à démontrer exploitent les rapports proportionnels entre les nombres.²⁰ Le *Timée* offre un exemple clair que les spéculations platoniciennes sur la structure de l'univers ont pour principal outil géométrique le calcul des proportions (Tim.35b4-36b6) qui produit la description des rapports mathématiques inhérents à l'organisation de l'âme du monde.

n'applique pas les proportions qui sont réelles et vérifiables dans les corps par la mesure mathématique, mais celles auxquelles on croit parce qu'elles s'accordent avec les données de la sensation (*ou tás oúsas summetriás allà tás doxoúsas* : Soph.236a5).

¹⁹ Remarquez l'énumération *méke kai pláte kai báthe*, on trouve la même en Soph.235d8. L'esthétique soulève des problèmes dont traitent les mathématiques.

²⁰ Des passages semblables, où Socrate explique la distorsion des proportions due à la perception éloignée, se trouvent dans la *République* (Rsp.(X)602c7-d10) ainsi que dans le *Philèbe* (Phil.41e2-42c3); cf. *infra* V)3. Personne ne semble avoir insisté sur la ressemblance entre ces trois textes qui tendrait à démontrer que Prot.356c5-8 est un passage de facture résolument platonicienne.

Hormis les applications pédagogiques, épistémologiques et cosmologiques du calcul proportionnel, Platon en tire une utilisation esthétique et morale. Dans la *République*, Socrate imaginera un ingénieux calcul proportionnel des maux et des biens humains au cours des comparaisons entre les vies du tyran et du philosophe (Rsp.(IX)587a7-588a11) ; la vie de celui-ci est 729 fois plus agréable que celle de celui-là (*enneakaieikosikaieptakosioplasiákis hédion* : Rsp.(IX)587e1-2) en vertu d'un calcul portant sur les puissances carrée et cube de trois (il s'agit en fait du résultat du carré de trois porté au cube). On suppose que cette importance des nombres dans la philosophie éthique de Platon lui viendrait d'influences pythagoriciennes ; il semble en effet qu'il faille chercher ailleurs que dans la philosophie du Socrate historique les idées platoniciennes sur l'immortalité de l'âme et l'existence d'une arithmétique divine. Il existe nonobstant une forte ressemblance entre la théorie métrétique du *Protagoras* et le passage suivant tiré du livre X de la *République* (Rsp.(X)602c7-d10).

[...] un objet de même grandeur, qu'on l'aperçoive de près ou de loin, ne semble pas, à cause de la vision, de grandeur égale.

Non, en effet.

Et les mêmes choses recourbées et droites pour ceux qui les voient dans et hors de l'eau ainsi que les creux et les reliefs dus à l'erreur de la vision au sujet des couleurs, tout ce trouble, il est manifeste qu'il se trouve lui-même dans l'âme ; en raison de ce que notre nature subit, la peinture n'est nullement inférieure à la sorcellerie, tout comme la prestidigitation et tous les autres tours du même genre.

C'est vrai.

Mesurer, compter, peser n'apparaissent-ils pas être des plus secourables dans ces occasions pour faire en sorte que les apparences du plus grand, du plus petit, du plus nombreux ou du plus grave n'aient pas le contrôle en nous, mais plutôt ce qui pense, mesure ou pèse.

Comment n'en serait-il pas ainsi ?

Mais cela est justement ce que serait sans doute la tâche de la partie raisonnante de l'âme (*toû logistikou* [...] *en psukhêi*).

Deux divergences nous empêchent cependant de prendre cet échange pour une simple répétition de la théorie exposée dans le *Protagoras*. Il est vrai que Socrate explique dans les deux textes comment les facultés intellectuelles peuvent corriger les erreurs de jugement au moyen d'un calcul mathématique exact. Pourtant, ici il est question de raison, du *logistikón*, et d'une de ses activités, les mathématiques, tandis que dans le *Protagoras* il est uniquement question de science et de technique.²¹ De plus, ce passage traite surtout des sensations physiques que

²¹ Comme si Socrate y affirmait que la raison n'est capable que de raisonnements scientifiques... nous verrons l'influence malheureuse qu'a cette conclusion, selon nous erronée, sur l'interprétation de la théorie morale platonicienne.

troublent la poésie et les jeux de perspectives, alors que Socrate parle dans le *Protagoras* de “sentiments” ou de passions. Ces divergences ne semblent toutefois pas suffire à démontrer que nous serions en présence de théories grosso modo semblables, mais en vérité contradictoires.

Les deux textes peuvent en effet s'accorder si on accepte que la délibération du *logistikón* (*République*) peut dans certains cas précis mener à un raisonnement moral exact identique à celui dont Socrate fait l'hypothèse dans le *Protagoras*. Ici et là, le recours aux mêmes problèmes mathématiques et aux mêmes exemples de distorsions esthétiques nous paraît offrir une raison suffisante d'affirmer que le modèle de la science morale est identique dans les deux cas.²² Pour que ces passages soient incompatibles, il faudrait de plus que la relation bipolaire qui oppose la science aux sentiments ou aux passions dans le *Protagoras*²³ ne puisse être comprise dans le cadre de la psychologie de la *République* ; cela ne semble pourtant pas être le cas, car Platon paraît plus que jamais sensible aux oppositions entre les désirs “épithumiques” et la raison dans la *République*.²⁴ Il nous semble par conséquent que la ressemblance entre ces deux textes permette de voir dans le *Protagoras* une première formulation d'une théorie que Platon développera avec plus d'assurance dans la *République*. Pour qu'on puisse faire admettre cette correspondance, il nous restera à démontrer que la *République* et le *Protagoras* ne sont pas contradictoires sur la question de l'intempérance, faute de quoi on ne pourra mettre hors de doute que Platon y expose deux facettes complémentaires de la même théorie morale. Cette démonstration occupera notre chapitre consacré au problème de l'*akrasía* chez Platon. Il serait prématuré d'affirmer que la théorie de la vertu-science que l'on trouve dans le *Protagoras* est une création entièrement platonicienne. Prématuré et en partie inexact : identifier les éléments platoniciens

²² Poser le problème du choix moral dans les termes d'une évaluation de perspectives est, selon H. Gundert, une caractéristique de l'œuvre de Platon (« *Perspektivische Täuschung*” bei Platon und die Prinzipienlehre », p. 160) : « *das optische Phänomen des perspektivischen Täuschung, in der Nahe größer, das Ferne kleiner erscheint, [wird] von Platon immer wieder als Modell für philosophische Grundfragen gebraucht.* »

²³ Socrate énumère l'ensemble des éléments habituellement mentionnés quand il est question d'une opposition entre la raison et les passions (Prot.3352b7-8) : *totè mèn thumón, totè dè lúpen, eníote dè érota, pollákis dè phóbon*. Cette opposition est un jeu de pouvoir (Prot.352b6-7) : *ou tèn epistémen autoû árkhēin* ; Prot.352c4-5 : *eánper gignóskei tis tagathà kai tà kaká, mè àn kratéthēnai hupò mēdenós*.

²⁴ Nous verrons comment la psychologie de la *République* repose entièrement sur une description de ces oppositions entre les parties de l'âme.

qui entrent dans sa formulation (distorsions des perspectives et calcul des proportions) ne devrait pas nous empêcher de rappeler l'importance que prend l'hypothèse intellectualiste dans les recherches aporétiques du Socrate des dialogues de jeunesse. Les développements d'un système pédagogique découlant de cette hypothèse appartiendront à une époque ultérieure de la vie de Platon, mais il faut reconnaître que ce dernier prête à Socrate le monopole presque total de son utilisation critique.

Une dernière remarque. On trouve chez Aristophane un court exemple de calcul des proportions (Nu.145-152). Une rencontre — fortuite ? — entre la biologie et les mathématiques fournit la solution au passionnant problème qui consiste à connaître le rapport mathématique entre les pattes des puces et la longueur de leur saut (*anamétrei tò khōrion* : Nu.152). Doit-on faire de ce simple passage un exemple suffisant, pour, d'une part, faire remonter l'intérêt de Platon pour les mathématiques à l'influence de Socrate, et, d'autre part, pour prêter à ce dernier l'invention d'une arithmétique des choix moraux, alors que les démonstrations les plus flagrantes de cet intérêt se trouvent dans les dialogues qu'on reconnaît comme les meilleurs témoins d'une philosophie propre à Platon ? Socrate et Platon étaient sans doute d'accord pour reconnaître à la raison un rôle déterminant dans la conduite morale de l'humain — les recherches de Socrate se fondent sur l'hypothèse qu'il existe une science de la vertu — il semble cependant clair que la représentation de ce choix dans les termes d'un calcul proportionnel est une création platonicienne. Il nous semble ainsi possible de distribuer une partie des activités "socratiques" et "platoniciennes" au sein des œuvres de Platon en attribuant à l'influence de Socrate l'utilisation de la réfutation à des fins heuristiques ; la description de l'hypothèse intellectualiste sous-jacente à cette entreprise de réfutation et l'exploitation des résultats qui en découlent seraient en revanche proprement platoniciennes.

III)6.3 — *Le Socrate de Platon, un modèle pour l'éducation platonicienne*

Si on fait abstraction de la célébrité que Socrate s'est acquise pour ses réfutations, trait de caractère qui dépasse manifestement le cadre de l'œuvre de Platon, doit-on dire, pour conclure, que les autres traits de caractère propre au Socrate des dialogues de la jeunesse de Platon sont le produit d'une pure création à

partir d'idées résolument platoniciennes ? Il est difficile de se prononcer catégoriquement sur ce sujet, mais nous constatons que la personnalité de Socrate sert de modèle moral de deux manières différentes dans les dialogues platoniciens.

La première manière est étroitement liée à la réfutation. L'attraction immodérée de Socrate pour le savoir semble avoir été un trait notable de son caractère. Il est l'exemple par excellence qui démontre l'existence chez l'humain d'un désir d'apprendre. Platon donne Socrate en exemple, car il montre que l'issue infructueuse de ses recherches n'a jamais porté atteinte à la force de son désir pour la connaissance. La portée variable du désir pour le beau ou le vrai, ce dernier est en effet partiel ou total selon les individus, sera plus tard l'occasion de distinguer entre deux espèces de citoyens, les philodoxes et les philosophes (à la fin du livre V de la *République*). Le désir de la connaissance intervient sous les aspects d'un ressort dramatique dans les moments où l'effort d'argumentation et d'analyse se relâche ; au gré des rebondissements, des contradictions et des découvertes, le naturel des personnages des dialogues platoniciens se distribue ainsi entre ceux qui veulent poursuivre l'examen, poussés qu'ils sont par leur envie d'apprendre, et les autres qui ne possèdent pas un tel désir philosophique (Céphale est l'exemple consacré d'une telle attitude).

L'examen de soi-même dont Socrate fait inlassablement la promotion demande d'être courageux. Les encouragements que Socrate prodigue à ses amis afin qu'ils persévèrent dans leurs recherches veulent éveiller un amour du savoir qui contraint les véritables philosophes à conserver une attitude ferme devant les difficultés qu'ils affrontent. De nombreux exemples tirés des dialogues de Platon pourraient être invoqués à ce sujet, mais il semble que l'attitude de Socrate se décrive précisément selon un type de comportement où l'amour du savoir commande une attitude courageuse dans la recherche de la vérité. Socrate décèle cette attitude chez Charmide : « il a mené cet examen complet de lui-même avec beaucoup de courage » (*pánu andrikôs prós heautòn diaskepsámenos* : Charm.160e2-3). Cet amour de la vérité pousse par ailleurs les personnages des dialogues à mener un examen toujours plus approfondi de notions complexes, qui, à l'image du sophiste dans le dialogue du même nom, se laissent difficilement saisir. Dans cette poursuite de la vérité que Socrate compare souvent à la chasse, on distingue de nouveau les plus philosophes par le courage qui les anime. Socrate mis à part, Théétète offre un autre bon exemple de ce caractère. Dans l'ensemble du dialogue, il avancera difficilement vers la définition de la science en compagnie de Socrate qui, après l'avoir soumis à une première aporie, l'encourage à persévérer :

« Eh bien, sois hardi, fais montre d'une heureuse fermeté et réponds avec courage » (*tharrôn kai karterôn eû kai andreïos apokrinou* : Theaet.157d4). Ces attitudes courageuses trouvent en Socrate le modèle d'un homme qui eut la fermeté de préférer la recherche de la vérité au détriment de sa propre vie. L'amour de Socrate pour la vérité ne pouvant se satisfaire de demies vérités, ses entretiens prennent une valeur exemplaire parce qu'ils démontrent comment le courage d'affronter la vérité et la réfutation est une condition sine qua non pour mener une recherche philosophique. Les dialogues platoniciens exploitent ce désir dans leur entreprise de description pédagogique des motivations psychologiques qui mènent à la connaissance.

La fermeté des convictions de Socrate semble être un autre trait de son caractère qui ait servi d'exemple pédagogique valant pour l'ensemble des œuvres de Platon. Socrate incarne en effet des qualités qui se trouvent au centre de l'éducation platonicienne des dialogues de maturité et de vieillesse. Dans le chapitre suivant (XXX), nous expliquerons les raisons pédagogiques et psychologiques qui poussent Platon à conférer une très grande importance à la fermeté des opinions : l'enjeu de l'éducation des plus jeunes consiste à instaurer dans leur âme des opinions favorables qui soient fermes, stables, voire invariables. La délibération de Socrate devant ses juges, entre le sacrifice de sa mission et sa mort, manifeste la fermeté avec laquelle il défend son choix de vie. Les exemples qu'il utilise, sa participation aux campagnes militaires athéniennes, son respect de la justice et l'histoire d'Achille « inutile fardeau de la terre » (Apo.28d3) qui mourra pour venger Patrocle (Apo.28b3-d4), convergent tous pour faire de Socrate un modèle vertueux de la fermeté des opinions. La mention du choix d'Achille dans le discours de Socrate pourrait remonter au désir qu'a Platon de faire de Socrate un modèle de héros philosophique rivalisant avec les modèles guerriers que l'on trouve dans les poèmes d'Homère. À ces modèles de héros courageux à la guerre, Platon voudrait substituer un nouveau genre de héros socratique à même de représenter le nouvel idéal d'une éducation philosophique tout en montrant que ce courage sans concession n'est pas inconnu des Grecs. Que Socrate fasse reposer sa décision sur une histoire mythologique indique bien l'importance cruciale des opinions dans le choix moral.

Enfin, une lecture rétrospective des œuvres démontre que Socrate agit en conformité avec des idées exposées à de nombreuses reprises dans les œuvres de la maturité et de la vieillesse de Platon. Le respect de Socrate pour les plus âgés montre qu'il accordait une préséance à leur avis sur celui des plus jeunes. Quand

Socrate désire écouter l'avis des plus vieux que lui avant de dire le sien dans le *Lachès* (Lach.181d3-5), ce respect pourrait n'être rien de plus qu'une déférence polie ou une feinte modestie relevant peut-être d'une de ses ingénieuses tactiques de réfutation. Cette croyance en une sagesse qui viendrait avec l'âge s'exprime toutefois en toutes lettres dans l'*Apologie*. Socrate apostrophe Méléto en ces termes (Apo.25d9-e2) :

Toi, à l'âge que tu as, tu serais plus sage que moi à l'âge que j'ai, si bien que tu saurais que les méchants font toujours du mal à ceux qui les côtoient le plus, et que, à l'inverse, les bons leur font du bien, cependant que moi je me trouverais dans un tel état d'ignorance que je l'ignorerais.

L'argument de Socrate soutient qu'il est impossible à un jeune homme de connaître quelque chose qu'ignorait un homme plus vieux que lui ; il sait par conséquent que les méchants causent du tort à ceux qui les côtoient. Un passage du *Banquet* exprime clairement la même idée d'un apprentissage proportionnel à l'âge (Symp.219a2-4) : « La vue de la pensée commence à être incisive lorsque la vue des yeux s'engage sur la pente de son déclin ; et toi, tu en es encore loin. »²⁵ La pédagogie élaborée dans les œuvres politiques de Platon suivra de près le développement de la raison dans l'âme humaine ; le vieillissement est une réalité psychologique fondamentale pour la compréhension de cette pédagogie.²⁶ Hormis les cas de maladie ou de trop grande vieillesse, l'âge fait en sorte que l'âme s'achemine vers une vie où la connaissance et la sagesse occupent une place toujours plus importante ; vieillir, pour Platon, est quelquefois synonyme d'apprendre, mais c'est presque tout le temps devenir meilleur. En prêtant à Socrate

²⁵ Vlastos fait une allusion à une « vérité que [Socrate] n'a pas voulu révéler » dans ce passage (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 52-53, cf. aussi p. 58 et p. 62 qui attribuent à Socrate une sagesse qui pourrait bien être le véritable objet de ses recherches). Nous ne pensons pas, pour les raisons que nous avons exposées dans ce chapitre, qu'il s'agisse d'une vérité que Socrate aurait pu révéler s'il l'avait voulu. Les brillantes pages de Vlastos sur l'ignorance socratique auraient dû le mettre en garde contre une telle utilisation de l'ironie socratique. Que Socrate soit ironique, cela est évident, mais il n'en est pas pour autant démontré que cette ironie cache une connaissance de type scientifique. L'interprétation de G.A. Scott (*Plato's Socrates as Educator*, p. 122) veut montrer que « *Socrates must resist [Alcibiades'] solicitation in order to preserve his freedom.* » Cette incitation à la véritable liberté sert de clef de lecture à G.A. Scott pour décrire la leçon fondamentale de la *paideusis* socratique dans le *Lysis* et le *Banquet*. À notre avis, Socrate recourt plus exactement à l'argument du vieillissement afin de faire comprendre à Alcibiade, comme il l'a fait avec Méléto devant ses juges, qu'il a encore beaucoup à apprendre (s'il s'imagine savoir ce qu'il ignore ou s'il est maladroit, ignorant ou intéressé).

²⁶ Sur la connaissance, l'âge et l'importance du vieillissement chez Platon, cf. *infra* IV)2.

des propos qui rappellent les éléments de sa propre théorie de l'éducation, Platon compose un système pédagogique dont Socrate, par ses discours et ses actes, offre la démonstration. Nous ne savons pas si ces traits étaient tous historiques, mais on peut dire que cette image de Socrate était celle à laquelle Platon voulait qu'on croie.

Il serait ainsi possible d'interpréter l'ensemble du caractère de Socrate déduit de ses actions et de ses paroles en prenant pour modèle la hiérarchie des valeurs qu'il a exposée à ses juges dans l'*Apologie*. Socrate préfère la vertu à la richesse, il fait passer le service du dieu avant l'obéissance aux volontés politiques des Athéniens et le soin de l'âme avant celui du corps ; il soutient ces choix avec le courage que commande la fermeté de ses opinions, qui suivent obstinément le principe suivant (Apo.29b6-7) : « être injuste et désobéir au meilleur, homme ou dieu, je sais que c'est mal et laid. » Si Socrate a toujours appliqué ce principe dans l'ensemble de sa vie, il faut donc nécessairement en conclure que sa vertu découle d'une juste distinction entre le moins bon et le meilleur.²⁷ La justesse de ses choix

²⁷ Dans les dialogues socratiques on ne trouve aucune autre affirmation aussi claire de la part de Socrate au sujet d'une connaissance morale allant à l'encontre de sa déclaration d'ignorance. Comme nous l'avons fait dans l'ensemble de ce chapitre, il convient d'examiner la nature de ce savoir. Vlastos, (« *Socrate's disavowal of knowledge* », p. 43) interprète ce « je sais » comme la marque d'un savoir. Cela est en contradiction avec l'ignorance socratique : un tel savoir supposerait exactement le type de savoir surhumain que Socrate prête aux sophistes et que les interprètes cherchent, à tort ou à raison, dans les œuvres de la jeunesse de Platon : connaître ce qui est injuste et ce qui est meilleur. Vlastos tente d'opérer un glissement de ce savoir éthique à la certitude qui découle d'une réfutation réussie. Il faut remarquer que Apo.29b6-7 ne peut pas être confondu avec Gorg.486e5-6 ; dans le *Gorgias*, les propos de Socrate sont soutenus par une réfutation au cours de laquelle un accord entre Calliclès et lui démontrerait que sa position sur la justice est la bonne, alors que l'*Apologie* énonce ouvertement une idée soutenue par Socrate indépendamment de toute forme de démonstration. P. Woodruff remarque ce "saut" dans la théorie de Vlastos (« *Plato's early theory of knowledge* », p. 89) : « *In fact, it is odd to think of the elenchus as justifying a knowledge claim at all ; at most it fails to disconfirm. But to call the latter an epistemic justification is misleading* ». Pour G.A. Scott, Socrate, grâce à ses examens, s'assure de la validité de ses idées (*Plato's Socrates as Educator*, p. 25) : « [...] *the great examiner seems only to gather additional evidence with which to support his already thoroughly tested beliefs* », mais il laisse indéterminé le genre de savoir que possède Socrate (opinion ou savoir) ; il nie que Socrate possède vraiment la réponse aux questions qu'il se pose et pourtant avance que « *Socrate seems to have amassed a tremendous amount of empirical evidence from his daily conversations over a lifetime of philosophizing* (Scott en estime le nombre à 15 000 ! Cf. p. 19), *and this evidence seems to have led him to a few basic inductive conclusions*. » Savoir que quelqu'un a été réfuté n'est pas la même chose que savoir que telle ou telle définition d'une vertu est exacte. Tenter de voir dans la réfutation, qui teste la validité des théories défendues par ceux qui affirment posséder un savoir moral, une manière pour Socrate de s'assurer qu'il possède un savoir éthique (Woodruff, *op. cit.*, p. 55 sq. ; « *after he had proved his*

et la hiérarchie qu'ils supposent entre les raisons d'agir recourent les oppositions fondamentales du système platonicien. Platon mettra en effet en place une ontologie suivant une échelle qualitative allant, de choses meilleures en discours meilleurs, jusqu'au Bien. On dirait bien que Socrate pense posséder une métrétique attribuant aux hommes et aux dieux, aux envies et aux devoirs, un ordre de valeurs juste et vrai. L'obéissance de Socrate au meilleur choix possible rejoint le principe même d'une théorie philosophique qui fait découler d'une recherche sur le Bien le principe même des choix éthiques et politiques. Avec l'étude du Socrate de Platon, il faut cependant s'arrêter à l'aporie. Il faut accepter que Socrate, en prenant exemple sur son signe divin, indique toujours plus ce qu'il n'est pas que ce qu'il est. L'ignorance de Socrate interdit par conséquent de lui prêter un savoir éthique ou politique qui serait basé sur l'ontologie développée dans les œuvres de maturité et de vieillesse; cela constaté, il reste néanmoins un modèle philosophique. L'aporie socratique empêche aussi que nous passions de Socrate à Platon sans souligner les traits saillants de l'évolution manifeste dans les dialogues, mais elle exige pourtant de conclure que, au-delà de l'ignorance de Socrate, se laisse deviner une philosophie qui se développera en un discours politique résolument engagé.

theses true » : p. 59) se méprend sur la nature heuristique de la réfutation : elle rejette les théories contradictoires, mais ne semble pas impliquer la démonstration par l'absurde que Socrate agit lui-même en vertu d'une science. Elle permet de dire : à défaut de croire ceux qui disent agir en vertu d'une science, Socrate préfère suivre ses propres opinions, meilleures qu'une ignorance qui s'ignore ; elle ne dit pas : si Socrate peut les réfuter, c'est donc que ses opinions sont sans doute vraies et qu'il possède un savoir. La réfutation des autres et l'examen de ses opinions peuvent en revanche raffermir ses convictions. Vlastos remarque en effet que la réfutation (« *[an] instrument of research* », *id.* p. 56) ne peut pas servir à faire de ses opinions un savoir (*id.* p. 55-8 ; *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 161 : « cette méthode hautement faillible qu'est l'argument élenctique ») ; ajoutons pour notre part qu'aucune réfutation réussie ne peut servir à cela. Si, dans le meilleur des cas, Socrate avait trouvé un homme impossible à réfuter, il aurait encore pu en conclure, soit que ce dernier possédait une science, soit que cet homme s'en est tiré par une ruse, soit, plus probablement, qu'une erreur dans la réfutation l'a rendue inefficace à tester la valeur de ses connaissances. Nous croyons par conséquent que les résultats des réfutations de Socrate se limitent à rejeter un faux savoir ou soutenir la validité temporaire d'une opinion, ce que Vlastos décrit dans ces termes : « *justified true belief* » (« *Socrates disavowal of knowledge* », p. 46 : « [...] we give to "knowledge" its minimal sense of "justified true belief" » ; cf. n. 24 *ad loc.* et p. 48-52 ; *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 160 : « rallumer des croyances vraies... ») ; à propos d'Apo.29b6-7, Woodruff écrit cependant (*id.* p. 101) : « *Elenctic justification would not explain Socrates's fierce confidence in some of his views.* » Nous pensons de même que la délibération élenctique n'est pas suffisante pour expliquer à elle seule la fermeté des opinions de Socrate. Pour une discussion à propos de l'obéissance de Socrate envers les lois, cf. Ch. Rowe (« *Socrates, the laws, and the Laws* », p. 93-5).

Chercher à devenir meilleur serait ainsi le point commun entre un modèle, Socrate, qui croit tirer avantage d'obéir toujours aux meilleures raisons et une philosophie dont l'ontologie, en établissant une hiérarchie jusqu'au Bien, définit du même coup les étapes pédagogiques du devenir meilleur.



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

L'éducation d'un philosophe-roi

Avant d'aborder les questions qui nous occuperont au cours de ce chapitre – quelle est l'éducation du philosophe-roi et comment le préserver des comportements tyranniques ou démagogiques qui ont fait tant de torts à Athènes – il nous faut dire un mot au sujet du large fossé théorique et méthodologique qui sépare les œuvres de la jeunesse de Platon de celles de sa maturité et de sa vieillesse. Dans ces trois périodes, Platon recourt à la forme dialoguée, mais, disons grosso modo, à partir de la *République* les dialogues prennent une autre forme argumentative que celle des dialogues socratiques. La réfutation n'en est pas résolument et définitivement exclue, elle garde une utilité pédagogique et philosophique, il semble même qu'elle doive conserver son rôle de condition sine qua non à un apprentissage allant au-delà d'une connaissance fondée sur des opinions, mais Platon en restreint l'usage à certaines situations précises et la fait intervenir avec parcimonie dans le déroulement de l'éducation supérieure. Dans l'ensemble de son œuvre, Platon s'est servi de ses dialogues pour exposer différentes méthodes dialectiques; l'allure aporétique des dialogues de jeunesse dominés par la "dialectique réfutative" de Socrate cédera la place à un effort orienté vers l'élaboration d'une théorie où la dialectique sert de méthode synoptique pouvant donner des résultats positifs. Non pas que Socrate n'obtînt pas de résultats positifs au cours de ses réfutations; grâce à elles, il tentait, parfois avec succès, d'améliorer ses concitoyens et cherchait lui-même à devenir meilleur, mais il semble difficile de comparer cette amélioration "par le vide" propre aux dialogues socratiques et le travail d'élaboration philosophique effectué dans les œuvres

ultérieures sans remarquer que l'apport positif de la dialectique, tantôt réfutative, tantôt synoptique et argumentative, se laisse comprendre à deux niveaux hétérogènes bien que complémentaires.

Si chaque dialogue expose une recherche, "chercher" s'entend selon des sens différents. Le Socrate des dialogues aporétiques cherchait un maître qui pût lui apprendre ce qu'est la vertu. Le Socrate des "dialogues dogmatiques"¹ expose ce qu'une cité doit faire pour former des citoyens dont le comportement sera vertueux (autant que faire se peut et « s'il plaît au dieu »). D'un côté, la conclusion d'un dialogue socratique concerne avant tout, dans le temps et le lieu propre au dialogue, la personnalité, les qualités et les défauts des les personnages qui côtoient Socrate, ses amis ou sa cité ; en revanche, les conclusions des dialogues plus platoniciens contribuent directement à l'élaboration d'une théorie philosophique dont les enjeux et les solutions doivent avant tout être compris par rapport à elle-même. Il est vrai que Platon répondait à des questions qui préoccupaient ses contemporains, mais il faut veiller à ne pas détacher les solutions qu'il proposait de l'ensemble théorique qu'il élaborait pour répondre à ces questions. On pourrait très schématiquement rendre sensible cette différence selon des directions. Les dialogues socratiques montrent comment les recherches d'un seul homme ont pu ébranler l'organisation politique et éthique de toute une cité ; dans ce cas, la pensée chemine du particulier et du privé vers le public et le politique. Dans l'autre cas, la problématique provient du politique, mais les réponses sont le produit d'une réflexion originale et personnelle : les œuvres de maturité et de vieillesse partent de problèmes politiques ou éthiques particuliers comme l'échec de l'impérialisme athénien, le choix d'un bon régime de vie (éthique ou politique), la mise à mort de Socrate, auxquels elles offrent des solutions propres à Platon présentées dans sa théorie des formes intelligibles, la critique de la poésie, l'éducation du philosophe-roi.² À la croisée de ces deux cheminements si souvent opposés se trouve la figure du philosophe. En suivant Socrate on le trouve pauvre, embarrassé et sans pouvoir politique. Le philosophe-roi de Platon devrait être exactement le contraire. Il nous semble qu'en

¹ Platon, malgré l'allure systématique des dialogues de maturité et de vieillesse, évite soigneusement de tomber dans un dogmatisme antiphilosophique.

² En d'autres mots (ceux de R. Weiss, « Statesman as epistémōn, caretaker, physician and weaver », p. 222) : « *As ruler of the entire pólis, however, the weaver must weave together all the parts, psychic, social, and physical – he cannot limit himself to psychic – and he cannot concentrate his efforts solely in improving individual souls one by one.* » Sur la pédagogie comme art du mélange des caractères, cf. *infra* IV)1.3.

élaborant un système politique fondé en grande partie sur l'éducation d'un philosophe appelé à régner, Platon s'est donné pour tâche de répondre aux apories dans lesquelles son Socrate ne voyait aucune issue.

La *République* et les *Lois* se trouvent en quelque sorte avant et après Socrate. Après, car on estime que ces œuvres appartiennent à une époque qui suit celle où les dialogues socratiques furent écrits; après aussi, car elles doivent répondre aux problèmes posés par la vie et la mort Socrate. Avant, car, de l'avis de leurs personnages (Socrate ou l'Athénien), les cités de la *République* et des *Lois* sont des modèles, dont la vérité dépasse logiquement le temps et le lieu où ils sont exposés. Cité tracée dans le ciel pour Socrate, et, pour l'Athénien, projet d'une colonie modèle, l'élaboration intellectuelle d'une constitution et d'une législation relève d'une logique antérieure à la temporalité d'une quelconque cité historique. À ce titre, le prologue du *Timée* montre comment le Socrate de la *République* a pu, sans connaître l'histoire des Athéniens et des Atlantes, par le simple travail de la réflexion philosophique, décrire une cité antérieure dont il ignorait tout, de l'existence à l'organisation politique (Tim.25e2-5). Par son côté théorique, la réflexion de Socrate remonte bien au-delà du récit de Critias qui découle quant à lui d'une double antériorité chronologique.³ Selon les archives égyptiennes, la cité des

³ Concernant cette rencontre, extraordinaire pour Critias, entre la constitution de la *République* et son récit atlante, cf. J.-F. Pradeau, *Le monde de la politique*, notamment p. 28-54. On trouve dans ces pages une analyse consacrée en grande partie à la différence entre la théorisation politique de la *République* et le statut narratif propre au *Critias*; en voici la conclusion (p. 314): « [...] contre les comparaisons de la *République*, puis contre l'analogie des paradigmes techniques [dans le *Politique*], le récit atlante emprunte le chemin inédit de la description ». Mais comment qualifier cette opposition? J.-F. Pradeau s'accorde avec M. Dixsaut (introduction au *Phèdon*, collection GF, Flammarion, p. 101) pour dire que, dans le cas de Critias, la primauté du savoir remémoré n'est pas chronologique, mais ontologique et épistémologique (*Le monde de la politique*, p. 35). Nous suggérons par conséquent d'interpréter le ressouvenir de Critias selon deux niveaux distincts: selon le premier, celui d'un véritable ressouvenir comparable aux théories exposées dans le *Ménon*, le *Phèdon* ou le *Phèdre*, Critias reconnaît dans les propos tenus la veille par Socrate des vérités d'un ordre supérieur à un deuxième niveau, narratif et historique, politique et personnel, celui de la nature nécessairement imparfaite de l'histoire et de la mémoire de Critias. Ce faisant, nous ne remettons évidemment pas en cause l'"intelligibilité" du récit de Critias (*Le monde de la politique*, p. 35): « Que le récit de [la] remémoration [de Critias] s'accorde si bien au processus de la réminiscence est un indice de ce que l'objet de son ressouvenir relève d'une manière ou d'une autre de l'intelligible. Ou plutôt, puisque c'est en quoi consiste précisément la doctrine de la réminiscence, qu'il relève d'une mise en rapport du sensible à l'intelligible auquel ce dernier participe. » nous ajoutons seulement que chaque ressemblance entre la *République* et le récit atlante est l'occasion pour Platon de suggérer que l'un et l'autre participent de l'intelligible, à des degrés divers comme le démontre avec raison Pradeau. En effet, le récit

Atlantes aurait en effet existé ; le ressouvenir de Critias remonte à son enfance. Certes, on ne doit pas négliger les détails de la mise en scène de la *République* et des *Lois* ni les problèmes historiques et politiques qui les motivent, mais il faut reconnaître que, dans un cas comme dans l'autre, la solution à ces problèmes se trouve à un niveau théorique : la discussion nomme et élabore, appelle de ses vœux un changement entraperçu qu'il appartiendra à d'autres de faire, en un temps et un lieu indéterminés.

Nous voudrions terminer cette introduction par une remarque concernant la possibilité d'une telle éducation. S'il devait nous arriver de considérer cette éducation sous les aspects de sa réalisation pratique, de la possibilité de la réaliser, qu'on ne prenne pas cette manière de concevoir le sujet comme si nous n'avions pas aperçu la différence fondamentale qui distingue les dialogues socratiques des dialogues ultérieurs. Le Socrate de Platon constate qu'il n'existe pas de professeurs aptes à enseigner la vertu ; Platon pense pour sa part que l'éducation d'un philosophe devrait se dérouler de telle ou telle manière. La réflexion de Platon sur l'éducation d'un philosophe-roi doit être mise en relation avec les autres idées phares de son système : la doctrine des formes intelligibles, sa cosmologie et sa psychologie,⁴ qui, en tant que théories, aspirent à être valables de tous temps et pour tous. La portée universelle de l'œuvre de Platon, des dialogues de maturité et de vieillesse en particulier, lui vient de ce que, pour répondre aux accusations lancées contre Socrate et la philosophie, elle présente des questions et des solutions qui concernent tout homme – c'est sous cette perspective anthropologique qu'il faut concevoir la possibilité de réaliser ou non l'éducation platonicienne. Elle ne sera réalisable que si elle convient à la nature humaine. Quoique cette idée soit des plus immédiates, il faut par ailleurs se rappeler que Platon ne s'est pas occupé de définir exactement ce qu'était pour lui la nature humaine. Néanmoins, si Platon en avait fait l'objet d'un passage ou d'un dialogue, il l'aurait peut être abordée en écrivant

atlante est plus "composé" que la *République* (*Le monde de la politique*, p. 54 : « on peut [...] le considérer comme la réunion de trois perspectives : une réflexion sur la doctrine politique de la *République*, une forme d'archéologie, une participation à l'idéalité. »), mais il semble que ce qu'il nomme « la participation à l'idéalité » ne soit pas si éloigné de « la réflexion sur la doctrine politique de la *République* », car la ressemblance motive le ressouvenir tout en fournissant une preuve de la nature intelligible du récit.

⁴ Par la psychologie de Platon, il faut comprendre le discours platonicien sur l'âme. Nous abordons ce discours sans faire intervenir les catégories modernes de la psychologie. Pour un exemple d'une telle analyse, cf. Y. Brès, *La psychologie de Platon*.

sur l'amour, la mort et la métempsycose (comme on peut le supposer à partir des mythes du *Gorgias*, de la *République* ou encore du *Phèdre*) ou sur le fait que "nul ne commet le mal volontairement" (Prot.358c6-d4).⁵ En se demandant si cette nature était éducable, il est vraisemblable qu'il eût parlé de l'âge, car, pour l'homme, le vieillissement est une loi aussi implacable que la mort.

L'éducation platonicienne telle qu'elle est présentée en grande partie dans la *République* et les *Lois* se trouve donc au centre de deux problématiques bien distinctes. Premièrement, elle doit répondre à des problèmes historiques précis. Quant à nous, nous l'envisagerons à partir de la figure de Socrate. Deuxièmement, elle tente de s'extraire du contexte historique de son énonciation pour rejoindre le mieux possible tout lecteur susceptible d'en profiter. Nous tenterons de montrer que son application pratique suit l'évolution psychologique qui se fait au cours du vieillissement. On doit alors se demander si les principes de cette éducation qui découlent des capacités psychologiques de l'humain offrent des solutions satisfaisantes aux problèmes soulevés dans les premiers dialogues, à commencer par la mort injuste du philosophe. La distinction entre la cité athénienne coupable d'une erreur judiciaire et les cités idéales pourrait expliquer pourquoi Socrate est mort dans celle-là, mais encore faut-il se demander s'il pourrait être épargné dans celles-ci. Si Socrate ne pouvait être sauvé, on pourrait s'autoriser de cette distinction pour défendre que l'éducation du philosophe-roi est tout bonnement utopique, au sens d'impossible.

⁵ Voir le chapitre suivant et, notamment, V)1.3.

IV)1 Le legs problématique des dialogues de jeunesse

Soucieux d'indiquer l'incompatibilité des dialogues de jeunesse avec la pensée des périodes ultérieures et de critiquer le système politique élaboré par Platon, les interprètes ont souvent imaginé que Socrate serait de nouveau mis à mort dans la cité platonicienne.¹ L'argument qui veut opposer la "politique socratique" au système platonicien est le suivant : Socrate était un démocrate parce qu'il interrogeait tout le monde ; il pensait donc que tout le monde pouvait être *kalòs kagathòs* grâce à ses réfutations.² Or, Platon institue une société de classes qui limite l'excellence morale à une tranche infime de la population. On oppose

¹ Pour une discussion sur l'évolution de Platon en général et la question de la démocratie dans son œuvre politique, cf. Ch. Rowe, « *Socrates, the laws, and the Laws* » (p. 89-93). Cet interprète est d'avis que Platon, bien qu'il ait apparemment changé d'avis sur certaines questions (l'*akràteia* notamment, cf. p. 90-1), maintient fermement deux idées constitutives de son système philosophique : la foule n'est pas philosophe ; l'obéissance aux lois est nécessaire à la vie politique d'une cité (p. 93-7). Dans le cas où la cité de Magnésie était réalisée, Socrate serait sans doute un membre du Conseil de veille ; tant qu'elle n'est pas mise sur pied, son travail de taon reste nécessaire.

² Sur la liberté dans les cités platoniciennes, G. Klosko écrit (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 129) : « *While Socrates envisioned a collectivity of free, autonomous souls, with each individual seeking for himself the knowledge that is virtue, Plato sees a tightly controlled city of people having virtue imposed upon them from without. In the ideal state, only the philosophers possess moral autonomy, and even in their case this is possible only because they too are subjected to rigorous conditioning in their youths. Thus an important portion of the Socratic ideal has been left behind.* » Bien qu'il tempère ses propos par une analyse plus détaillée de la liberté politique dans la *République* (p. 149 sq.), G. Klosko persiste dans sa critique (cf. p. 151 « [...] *though the state treats its members fairly, it cannot be said to grant them freedom* ») en méprisant des données qui nous semblent élémentaires à toute psychologie vraisemblable : autant sur le plan personnel que sur celui de la politique, personne n'est ni parfaitement libre par rapport aux lois de son pays ni privé des influences que lui a donné son éducation, pas plus qu'il ne peut se soustraire aux désirs fondamentaux qui dirigent sa conduite. Socrate refusait de commettre des erreurs morales, et voulait vivre librement face aux ordres d'une politique injuste. Cependant, son acceptation des lois de sa cité et de ses propres principes moraux démontre que sa conception de la liberté n'est pas aussi inconditionnelle que Klosko l'interprète.

donc le Socrate démocrate à l'élitisme, au dirigisme, au pessimisme,³ etc. platoniciens.

Cette critique de la politique platonicienne par les dialogues socratiques de Platon repose sur deux assertions qui ne correspondent qu'imparfaitement à ce qui est vraiment établi dans les dialogues socratiques. Si Socrate peut améliorer ses contemporains grâce à la réfutation, cette dernière n'est jamais présentée comme un moyen sûr de les rendre vertueux. La réfutation débarrasse sans doute l'homme de ses erreurs – parfois seulement momentanément, cf. Symp.216a2-d1 – et consiste malgré tout en un premier pas vers la vertu, mais l'embarras dans lequel elle plonge celui qui la subit ne correspond pas, beaucoup s'en faut, à la connaissance morale que l'on attend d'un homme dépositaire d'un savoir positif sur la vertu. Qui plus est, nous avons démontré précédemment combien il était difficile de voir en Socrate le défenseur acharné de l'intellectualisme. Premièrement, parce qu'il est à la fois vertueux et ignorant; deuxièmement, parce que, chez Platon, il affirme n'avoir jamais constaté qu'aucune éducation n'eût réussi à démontrer que l'on pouvait devenir vertueux par la simple fréquentation d'un maître. On ne peut dire que Socrate est vertueux grâce à la réfutation seulement, car il se dit lui-même persuadé de faire le bien et affirme obéir coûte que coûte aux lois de sa cité.⁴

³ L'article de D. Scott, « *Platonic Pessimism and Moral Education* », aborde les divergences entre les dialogues de jeunesse et la *République* sous cet angle d'analyse (p. 15): « *Optimistically, perhaps, he was prepared to debate with anyone, "young or old, foreigner or fellow citizen" (Apo.30a3-4); no one was beyond hope of salvation by rational argument. Plato inherited his concern with morale education but, in the Republic, is more pessimistic about the ability of reason and argument to change our ways.* » Scott prend pour acquis que l'éducation ne s'adresse qu'aux futurs gardiens (p. 15-6) et voit dans la formation des caractères par les opinions l'expression d'une défaite de l'argumentation dialectique (p. 28 sq.). Nous examinerons ces deux points en détail dans le déroulement du présent chapitre.

⁴ On a tenté de démontrer que cette persuasion et cette obéissance ne sont pas étrangères à la réfutation en envisageant qu'elles peuvent être justifiées par l'impossibilité de les réfuter, mais il faudrait aussitôt reconnaître que Socrate ne peut démontrer la validité de l'intellectualisme en morale, à moins que l'on prenne sa persuasion et son obéissance comme des sciences, ce qui est insoutenable compte tenu de la distinction ferme entre la science et l'opinion qui est établie dans les dialogues de jeunesse notamment.

IV)1.1 — *Que faire après la mort de Socrate ?*

Une fois clarifiés ces quelques éléments du cas Socrate, une critique persiste. Elle concerne les fondements du système platonicien. Force est de voir en Socrate le modèle indiscutable du philosophe dans les œuvres de Platon. Pour les dialogues de jeunesse, ce modèle consiste à n'accepter aucune prétendue vérité et à n'agir jamais sans examen. Or, on trouve dans les dialogues de la maturité et de la vieillesse de Platon une théorie politique qui fonde la cohésion de la cité sur la persuasion par des discours en partie mensongers. Mythes ou préambules des lois, dans la *République* ou les *Lois*⁵ la nature de ces discours est en effet déterminée par l'utilisation de procédés rhétoriques et poétiques menant à la persuasion, qui, selon Platon, doit être fermement distinguée de la connaissance recherchée par la philosophie (la critiques de la poésie au livre X de la *République* le dit sans ambages). On en conclut donc que Socrate éprouverait de graves problèmes politiques si, surgissant dans la cité platonicienne des *Lois* ou de la *République*, il s'attachait à réfuter ces opinions issues de mythes ou de l'endoctrinement politique. Chaque citoyen n'a-t-il pas le droit d'être un Socrate et de rechercher la vérité, même si cette recherche doit passer par la réfutation d'opinions défendues par le pouvoir de sa cité ? On a souvent compris ainsi la *République* : la division de la cité en classes pour ainsi dire fermées frustre les classes des artisans et des auxiliaires de ce droit fondamental à la réflexion et à la recherche personnelle du bonheur. Le problème fondamental du platonisme en politique pourrait être formulé en ces termes : comment une morale qui, suivant le modèle socratique, prend en compte une recherche personnelle du bonheur souvent en contradiction avec les impératifs politiques peut-elle s'accorder avec une politique unificatrice qui devrait faire primer la recherche du meilleur pour et par la cité sur tout autre objectif ? Offrir une solution à l'ensemble des aspects de cette question outrepassé les limites de notre étude, mais il faut pouvoir apporter des explications sur ses conséquences pour la constitution d'une éducation philosophique en accord avec la politique platonicienne.

Le modèle platonicien de l'éducation que l'on trouve dans la *République* et les *Lois* semble par conséquent, pour nous, penseurs héritiers de la philosophie

⁵ Pour une discussion sur les préambules des *Lois* et la persuasion rationnelle, cf. Laks, Bobonich, et plus récemment Brisson (« Les préambules dans les *Lois* », p. 248-62); ce dernier écrit à ce sujet p. 262 : « Platon doit utiliser une démonstration pour convaincre un petit nombre de jeunes athées qui n'ont été persuadés ni par les mythes ni par la rhétorique. » Cf. *infra* V)1.3.

moderne, achopper au très contemporain problème de l'individu, et cela de deux manières : d'une part, la société platonicienne négligerait la formation intellectuelle des artisans et des auxiliaires en les privant d'une liberté dont profitent les dirigeants ; d'autre part, la formation du philosophe-roi serait marquée au coin de l'utopie. La spécialisation du philosophe serait notamment irréalisable, car il devrait accomplir une tâche politique non pas unique, mais multiple (de rhéteur et de philosophe), et aussi parce que l'éducation par les mythes serait un handicap à sa connaissance scientifique. Cette critique se fonde généralement sur la démonstration que les tensions dans l'œuvre de Platon sont plus importantes que les essais d'unification venant de la part de l'auteur.⁶ Ainsi, sans chercher à savoir si Platon avait ou non reconnu ces tensions et ces contradictions, les interprètes font de son système politique l'expression d'une pensée au mieux pessimiste ou, au pire, favorable à un totalitarisme répréhensible. Parmi les nombreuses manières d'énoncer le problème dont nous allons traiter dans ce chapitre, il nous a semblé profitable d'aborder la critique de la pédagogie platonicienne grâce aux analyses de deux de ses plus influents interprètes, Julia Annas et C.D.C. Reeve.

A priori disposés à attribuer une grande valeur à la pensée politique platonicienne,⁷ ils soulèvent des problèmes qui touchent le cœur même de

⁶ Ce que J. Annas trouve chez Platon (*Introduction to Plato's Republic*, p. 1) : « *Plato is writing a manifesto, but he is too good a philosopher not to raise important and difficult philosophical issues in the process, and sometimes to develop a point at the expense of his declared aims. The Republic is in fact a work in which a grandiose plan covers a number of struggles and tensions.* » Pour la traduction française de cet ouvrage, cf. *Introduction à la République de Platon*, traduction par B. Han, préface de J. Brunschwig, Presses Universitaires de France, 1994, VI-474 p.

⁷ D'une manière générale, ils défendent tous deux la nature pratique de la politique platonicienne. Pour J. Annas, cf. *An Introduction to Plato's Republic*, p. 2 : « *[Plato's] ideal society is highly authoritarian. His ideal person is dedicated to a social ideal, and identified with a social role, in a way that we feel denies the importance and interest of the individual. [...] But we should not underestimate Plato here. He is a sophisticated literary artist who is aware of the effect he is producing.* » Pour C.D.C. Reeve, cf. *Philosopher-Kings*, p. xii. ; il y prend position dans le débat en cours : « *[...] by implication, and to some degree also by structure and intent, Philosopher-Kings is a revisionist work, a work which casts the Republic in a new and heterodox light.* » en réaction à une lecture qui ferait de la *République* un système politique (p. xi-xii) « *[...] in which an alienated and brainwashed majority are forced by a brainwashed military police to obey social rules into whose purposes they have no insight, these being handed down by an elite group of overtrained intellectuals who systematically lie so that they can spend as much time as possible doing abstract philosophy.* » Remarquons d'emblée que les concessions de J. Annas à la pensée politique de Platon n'épargnent pas une critique virulente de l'utilisation du mensonge

l'éducation du philosophe. Il revient donc à J. Annas d'avoir démontré comment un des problèmes fondamentaux de la pédagogie platonicienne provient de l'utilisation du mensonge ; C.D.C. Reeve a pour sa part concentré son analyse sur la notion de spécialisation. Il explique que Platon ne pouvait logiquement la maintenir au sein d'un système politique reposant sur l'exercice d'une tâche composite, celle du philosophe-roi.

a) Julia Annas

Cette interprète fonde sa lecture de la *République* sur le problème du citoyen et du développement sain de sa raison dans la cité platonicienne ; ce problème est étroitement relié à celui du mensonge politique. « *We just have to face the fact that Plato is too ready to move from the needs of the common good to the use of compulsion and manipulation.* »⁸ Pour J. Annas, dans l'organisation politique de la Callipolis, « *[Plato's] proposals show the extreme unimportance to him of the individual's own viewpoint on his or her life.* »⁹ Le problème du dirigisme politique dans la *République* est double : la spécialisation des carrières fait des artisans les esclaves des gardiens ; les gardiens se servent de mensonges pour faire obéir les citoyens. En voici la formulation la plus synthétique :¹⁰

Now even if what is done is really in the [other classes] interest, and even if they really do not mind this state of affairs (...) this must strike us as manipulative. The Guardians think of the others as inferiors who have less knowledge of their own real interests than they themselves have. Although the rulers are not condescending, they treat the others in ways they do not treat each other. The most notorious example of this is that while they are fanatically truth-loving among themselves they will lie to the others if their interests demand this.

Cela implique que toutes les classes reçoivent l'éducation par les mythes, mais, pour J. Annas, cette éducation, parce qu'elle est mensongère, empêcherait l'usage de la raison chez les artisans. Annas semble avoir aperçu¹¹ que cette question du

dans la *République* ; quant à lui, C.D.C. Reeve adopte une position plus modérée sur la question du mensonge, mais trouve beaucoup à redire sur le partage de l'éducation que J. Annas considère partagée par toutes les classes de citoyens.

⁸ *An Introduction to Plato's Republic*, p. 79.

⁹ *Id.* p. 92.

¹⁰ *Id.* p. 107.

¹¹ Comme C.D.C. Reeve à sa suite. Ce dernier voit une contradiction entre les gardiens et les dirigeants au sujet de l'utilisation des mensonges ; ce sont les dirigeants qui se servent des mythes au cours de l'éducation des gardiens, Reeve en conclut que (p. 183) : « *Since the*

mensonge dans la *République* était plus complexe qu'une simple manipulation.¹² Cette intuition laisse nonobstant intacte sa lecture très critique¹³ des rapports entre les gardiens et les artisans. Elle passe d'un trait de 1) les gardiens empêcheront les artisans de nuire à la cité à 2) les artisans n'auront pas de rôle politique décisionnel à 3) les artisans seront des esclaves, « *not free to change [their] way of life* ». ¹⁴ De la comparaison possible entre les artisans et les esclaves que l'on trouve en Rsp.(IX)590c-d, à l'état d'esclave, de l'assujettissement aux lois à l'état de serf, il n'y a qu'un pas à faire qu'Annas franchit allégrement.¹⁵

La question centrale consiste à savoir si la première éducation résulte en la privation, pour tous les citoyens, gardiens ou non, de tout sens critique. La suite de notre analyse montrera que nous reprenons à notre compte la question que J. Annas pose en ces termes : « *why should people who are (crudely put) brought up to be moral conformists suddenly turn out to be intellectual pathbreakers in later life?* »¹⁶ En effet, il semble vraisemblable que les capacités intellectuelles de critique et d'innovation ne seront pas favorisées par une éducation qui veut

complete guardians are being lied to, it follows that they cannot be the true rulers. » Il n'envisage pas que les gardiens puissent d'abord être persuadés par les mensonges et ensuite prendre le rôle de dirigeants qui se servent à leur tour des mythes mensongers afin d'éduquer une nouvelle génération de gardiens ; la distinction qu'il opère entre trois manières d'utiliser le mensonge en politique nous semble mieux convenir aux propos de Platon ; cf. *infra* IV)1.1 (b).

¹² *Id.* p. 108 : « *Plato seems to envisage the Guardians as eventually believing [the lies] themselves, so we do not have a straight case of manipulation by them of the others.* »

¹³ J. Annas enferme la pratique de la philosophie dans son opposition à la cité et à la loi, et ne consacre aucune analyse aux rouages pratiques de la coercition dans la *République* ; elle n'en tolère tout simplement pas l'idée (p. 172) : « *Right at the start the producers were forbidden to follow their desires against the city's interests (...) and since then there have been references to the rulers using force and lying to maintain control* ». Platon, quant à lui, distingue clairement entre une intervention par la force et une intervention par la persuasion ; il reconnaît que la persuasion devrait être préférée à la force. Cette nuance pourrait jeter un autre éclairage sur l'utilisation du mensonge dans la cité. Nonobstant, G. Klosko critique l'utilisation des mythes comme un endoctrinement (*The Development of Plato's Political Theory* p. 154) : « [...] *though once the inhabitant's beliefs have been formed physical force will not be needed to get them to behave in the perscribed fashion, the fact that the state has so tightly controlled what they have been made to think should be regarded as a deprivation of freedom.* »).

¹⁴ *Id.* p. 173.

¹⁵ *Id.* p. 174 : « *[the producers] are in an important sense an oppressed class, because their lives are so structured that, while they contain variety of activity and no local interference, they contain no basis for self-respect.* »

¹⁶ *Id.* p. 87.

inculquer de manière indélébile des opinions politiques à ses citoyens.¹⁷ On suppose que la liberté de penser est inversement proportionnelle à l'obéissance et à la croyance en des principes politiques inculqués par une persuasion mensongère. Ainsi, on voit mal comment de ce conformisme on peut aboutir à l'autonomie critique et heuristique que l'on identifie avec raison à la pensée philosophique.¹⁸ Cette question se divise en plusieurs problèmes. Quelle est l'activité rationnelle que Platon attribue aux artisans? Annas explique que cette activité ne dépasse pas la compréhension de leur propre intérêt.¹⁹ Quelle est celle des auxiliaires? Annas répond: « [...] *the Auxiliaries' souls are not (...) dominated by reason* »; ils ne seraient donc pas vraiment vertueux: « *they lack the capacity for the critical reflection about the contents of their beliefs which Plato thinks is required for any virtue to be held in a genuine and unqualified way.* »²⁰ Enfin, bien qu'on constate que les dirigeants auront un comportement entièrement dirigé par la raison, il faut se demander comment l'exercice de la raison finira par dominer la conduite de citoyens qui ont reçu une éducation intellectuelle aussi limitée. Annas remarque par conséquent que la première éducation est adéquate pour des enfants qui n'ont pas encore l'usage de la raison,²¹ mais elle prend ses distances avec Platon et l'Antiquité en disant: « *We are readier than he is to think that a point comes when we must have faith in the reason that the child has developed, and let go.* »²²

Ces trois remarques sur l'éducation dans la *République* mettent en évidence le fort sentiment de critique qui se dégage du livre de J. Annas. Il dresse un constat pessimiste sur la pensée pédagogique de Platon:²³

[...] we, being products of an imperfect state, cannot produce a perfectly just state, but we can try to improve what we have and hand on our reforms to a progressively better educated generation. Plato rejects this move entirely. The just man in a bad society, he thinks, can only save his own soul (496a-497a); he is not called on to improve the lot of others.

¹⁷ *Id.* p. 88.

¹⁸ *Id.* p. 91.

¹⁹ *Id.* p. 112-3: « *The people in the other classes can reason, but only to the extent of being intelligent about their own self-interest.* »

²⁰ *Id.* p. 114.

²¹ *Id.* p. 81.

²² *Id.* p. 86.

²³ *Id.* p. 186.

Le même constat s'applique à l'éducation des artisans²⁴ et à la division de la société en classes : « *Plato has a very harsh and pessimistic view of the extent to which people are naturally different* ». ²⁵ La réduction du modèle trophique qu'est la cité des pourceaux à une vue idéalisée et inadéquate pour le développement de la cité de la *République*²⁶ mène par conséquent J. Annas à porter un jugement sévère sur la théorie politique défendue par Socrate : « [...] *we come to the question of whether Plato recognizes that individuals have rights.* » ²⁷ Se privant des éléments positifs de ce modèle, son interprétation du rôle des artisans et des gardiens dans la seconde cité tourne exclusivement autour de la coercition que ces derniers exercent sur les premiers. Partant, le principe de spécialisation se résume en une contrainte dirigiste et la formation des opinions devient une sorte de paternalisme. ²⁸

b) C.D.C. Reeve

Cet interprète prend ses distances par rapport à la critique sans concession que J. Annas fait de l'utilisation du mensonge dans la *République* et établit une distinction qui pourrait s'avérer fructueuse pour comprendre le rôle du mensonge dans la cité de la *République*. Nous nous permettons de reprendre ici l'essentiel de son analyse. Pour Reeve, il existe trois manières possibles d'utiliser le mensonge en

²⁴ *Id.* p. 91.

²⁵ *Id.* p. 118.

²⁶ *Id.* p. 77 : « *The ideally just state, then (...) develops not from the first city but from the purging process that gets rid of what is unhealthy in the luxurious city.* » à propos de quoi J. Annas conclut que « [...] *the just state is developed from a realistic theory of human nature rather than an impossible ideal* ». En effet, Platon tient compte d'éléments essentiels de la psychologie humaine : le vieillissement et le conflit entre les désirs, mais il ne faut pas manquer de reconnaître que les nécessités décrites dans la cité des pourceaux sont pourtant humaines, trop humaines ! Répétons que la *trophé* aux sens large et pédagogique est aussi nécessaire pour vivre que la nourriture qui lui a donné son nom. Socrate conserve de sa spéculation sur la cité des pourceaux : 1) la partie élémentaire de l'éducation qui correspond à la *trophé* ; 2) la spécialisation ; 3) le rôle essentiel des artisans dans une cité distribuant leur produit de manière profitable à tous. Annas ne reconnaît pas l'importance de la cité des pourceaux pour le développement ultérieur de la *République* ; pour elle, cette société et le modèle qu'elle représente serait apolitique (p. 78) : « *but these people are motivated in their association entirely by self-interest, and this isn't the most glorious way of presenting ideal human nature.* » Socrate, en faisant de cette société un modèle de justice, pense autrement.

²⁷ *Id.* p. 79.

²⁸ *Id.* p. 85 : « *This is, precisely, paternalism, treating adults as though they were children.* »

politique. La première, celle qu'il qualifie de *fausse idéologie* : « *subjects in a polis falsely believe that they are happier there than elsewhere, because the world view they have been taught is false, and known to be false by their rulers* ». ²⁹ La seconde, celle d'une *idéologie soutenue par un mensonge* : « *subjects have a true belief that they are happier, but have it because they have been taught to accept a world view that is false (or contains some beliefs that are false), and known to be false by their rulers* ». ³⁰ La troisième, celle d'une *cité sans idéologie*, où « *the subjects in a polis believe that they are happier there and their belief is both true and sustained by a true world view* ». ³¹ Reeve en conclut : ³²

Because the lies of the rulers are verbal lies it is clear that the producers and guardians who believe are not the victims of false ideology. But because what they believe is false, and known by the philosopher-kings to be false, their ideology is falsely sustained. Hence only the philosopher-kings are ideology-free; the Kallipolis as a whole is not.

Le mensonge intervient donc dans une cité où le mythe et la persuasion sont utiles ; pour Platon, défendre la validité des mythes nationaux serait même nécessaire auprès des classes dont l'intérêt n'est pas entièrement tourné vers la connaissance de la vérité. ³³ Diviser de la sorte les niveaux possibles de mensonge politique rappelle que l'utilisation du mythe et du discours rhétorique dépend d'une hiérarchie des discours où culmine la recherche dialectique. En reconnaissant le côté nécessaire ainsi que la force attractive et persuasive des genres inférieurs de discours, Platon ne pouvait faire autrement que leur attribuer un rôle politique qu'il estime bénéfique. ³⁴

D'autre part, C.D.C. Reeve pense que le "principe de spécialisation unique" ne peut être maintenu au sein de la *République*, car, entre autres, il attribue deux

²⁹ *Philosopher-Kings*, p. 212.

³⁰ *Id.*

³¹ *Id.*

³² *Id.*

³³ *Id.* : « *although the producers and guardians do not see the world and their place in it with complete clarity, their vision is as undistorted as their natures, fully developed by education, allow.* » Reeve contredit en partie ce qu'il dit au sujet de l'éducation des artisans qui devrait, selon lui, se limiter à l'acquisition de connaissances techniques; cf. *infra* IV)2.1. Comment la nature des artisans pourrait-elle être entièrement développée par l'apprentissage d'une unique technique de production ?

³⁴ Cela le conduisit à proposer, en opposition à ses prédécesseurs et contemporains – notamment Gorgias et Isocrate – une théorie personnelle de la rhétorique qu'il expose essentiellement dans le *Phèdre* (cf. R.G. Tanner, « *Plato's Phaedrus. An educational manifesto?* »).

tâches différentes au philosophe-roi : « [...] *philosophers have a natural aptitude for two distinct crafts, guardianship and ruling.* »³⁵ Il suppose ainsi, conformément à ce qu'explique Socrate, qu'à chaque nature devrait convenir une tâche précise ; en présentant celle du gardien et celle du dirigeant comme distinctes, il conclut implicitement que cette dualité ne peut être ramenée à une seule tâche convenant "au poste de philosophe-roi". Afin de sauver le texte de Platon d'une critique qui en soulignerait l'impossibilité pratique, Reeve rejette donc le principe de spécialisation unique, et conclut qu'il existe une dualité irréductible dans la nature et la tâche du philosophe qui rappelle son double emploi politique.

Cela n'est pas sans conséquences pour le système d'éducation platonicien – il faudra donc répondre à cette interrogation – mais la formulation du problème relève d'une mésinterprétation des textes. Le rejet du principe de spécialisation par C.D.C. Reeve repose essentiellement sur Rsp.(IV)434a3-b7.³⁶ Socrate y explique que l'échange des professions entre les artisans, voire qu'un artisan s'occupe de deux domaines de production, ne causerait pas un grand tort à la cité. Cependant, des échanges "verticaux" inopportuns entre les classes (artisans et gardiens) paraissent très néfastes à Socrate. Il ne faut donc pas confondre, comme Reeve semble le faire, les échanges dans les classes avec les échanges entre les classes. Le principe de spécialisation est imposé verticalement, ce qui implique que chacun exécute la tâche qui lui convient par nature (le philosophe-roi, celle de gardien et de dirigeant), mais il ne peut être rejeté soit parce qu'il existe une pluralité de rôles dans une classe, ou même parce que l'on peut passer d'une classe à une autre.³⁷ Certes, d'une manière générale, le principe pédagogique demandant la triple adéquation entre l'éducation, les différentes natures et les tâches à accomplir s'accorde mal avec les notions d'un individu dualiste et d'un rôle social complexe ; si Platon, en pratique et dans d'autres dialogues comme le *Politique* ou les *Lois*, devait reconnaître l'intérêt d'une politique du mélange ou de l'à-peu-près, la *République* fait la promotion d'un système politique reposant sur l'association de différents caractères aux tâches adéquatement réparties entre chacun d'entre eux. On verra plus loin que Platon était conscient qu'il proposait l'association, dans un

³⁵ *Id.* p. 173.

³⁶ *Id.* p. 174-5.

³⁷ G. Klosko fait remarquer la souplesse avec laquelle Socrate compte appliquer le principe de spécialisation (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 138) : « *It should be pointed out that this principle pertains much more to classes than, as is widely believed, to individuals.* »

seul philosophe-roi, de plusieurs traits de caractère opposés ; néanmoins, il a mis en place des pratiques pédagogiques qui visent à composer une unité psychologiquement et politiquement réalisable. Reeve, parce qu'il ne perçoit pas comment Platon veut faire passer de la première éducation (des gardiens) à celle supérieure des philosophes-rois des élèves issus de la même classe de citoyens,³⁸ ne comprend pas non plus l'aspect dynamique de la formation des philosophes qui peut unir la formation élémentaire d'un gardien et celle, supérieure, d'un dirigeant.

c) La *paideía* platonicienne engagée ou incohérente

Face à ces critiques, l'examen de la *paideía* platonicienne se pose de nouveau comme un problème en soi. En effet, si on devait admettre que Platon n'offre aucune solution satisfaisante aux problèmes résumés plus haut, l'utilisation politique de la *paideía* contredirait la définition que nous en avons donnée auparavant : la *paideía* est l'ensemble des moyens pratiques et théoriques mis en œuvre afin de devenir meilleur. En effet, elle ne répondrait plus aux objectifs que Platon lui assigne, car la divergence entre les dialogues socratiques et les dialogues systématiques de Platon serait le signe d'une profonde désillusion quant à la possibilité de constituer une éducation philosophique ; les fins politiques recherchées par Platon l'emporteraient sur les objectifs philosophiques de l'éducation. Cette tension entre les objectifs avoués de la philosophie platonicienne et les moyens qu'elle envisage pour les mettre en œuvre, si elle devait se révéler irréductible, priverait de fondement théorique une étude sur la *paideía* platonicienne. On ne pourrait dire qu'il existe une *paideía* platonicienne ; il faudrait en revanche regrouper ses différents éléments, thématiques ou selon la chronologie des œuvres, comme autant de parties formant un tout disparate.³⁹ Nous pensons cependant que Platon avait présentes à l'esprit et qu'il tenta de résoudre les contradictions possibles entre le modèle socratique de liberté et la promotion d'un État où l'usage du pouvoir politique, en l'espèce de la persuasion ou de la force, pour diriger les citoyens devait jouer un rôle aussi important que dans la *République*

³⁸ *Philosopher-Kings*, p. 182.

³⁹ En divisant son étude selon l'ordre chronologique supposé des dialogues platoniciens, W. Jaeger exprime son scepticisme quant à la possibilité de réunir tous les propos de Platon sur l'éducation sous une seule et même analyse thématique. Du reste, il fut un des tenants, sinon l'initiateur, de l'interprétation concluant que l'éducation platonicienne n'offre de solutions satisfaisantes que pour les individus.

et les *Lois*. Ce chapitre se consacrera à démontrer le rôle fondamental que joue l'opinion dans le système d'éducation platonicien. Il semble en effet que cette démonstration n'ait jamais été entreprise ; nous devons donc nous y consacrer en appliquant cette lecture d'une part à l'ensemble des citoyens de la cité et d'autre part à l'éducation du philosophe-roi.⁴⁰

Les passages qui rappellent la mort de Socrate dans le *Gorgias* et la *République*, habituellement interprétés comme les plus sûrs témoignages du pessimisme politique de Platon, fournissent des indications sur la manière dont le philosophe concevait la difficile intégration de la philosophie à la politique, et contribuent à nous faire entrevoir les moyens politiques et pédagogiques qu'il envisage afin d'intégrer à son système philosophique l'héritage problématique laissé par les dialogues socratiques. Qu'il s'agisse de la persuasion ou de la recherche de la vérité, les traits du Socrate des dialogues de jeunesse et ses déboires politiques devraient donc être repris et adaptés au sein de la philosophie platonicienne. En elle-même, l'obéissance de Socrate aux lois d'Athènes pose le problème de l'utilisation politique du mythe. En effet, si une certaine utilisation du mythe pourrait nuire à la cité platonicienne, il faudra montrer pourquoi Platon pense qu'elle reste par ailleurs nécessaire. La réfutation socratique de l'opinion et la critique platonicienne du relativisme ne semblent pas suffisants pour éliminer le recours politique à l'opinion.⁴¹ Il faut par conséquent tenter de trouver en quelle

⁴⁰ Cette méthode pourrait causer quelques répétitions qui semblent pourtant nécessaires à la clarté de notre explication.

⁴¹ G. Klosko, à l'instar de H. Cherniss (« *L'économie philosophique de la théorie des idées* », p. 160), voit en Platon un philosophe à la recherche d'un ou de plusieurs fondements épistémologiques afin de sortir du relativisme de son époque (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 4-5) : « *Plato saw a direct connection between the relativism of Herodotus and Protagoras, and the blunt immoralism of Thucydides' Athenians and Callicles. It is no exaggeration to say that countering these tendencies lay at the heart of his philosophic endeavors.* » Certes, c'est bien là l'entreprise générale de Platon, ce qui ne devrait toutefois pas nous interdire de remarquer que la politique et la pédagogie platonicienne reposent en une certaine mesure sur le relativisme entendu comme phénomène fondamental de la psychologie humaine. O. Balaban (*Plato and Protagoras*), interprète le *Protagoras* comme un dialogue où Platon, en usant des tours de la sophistique afin de convaincre son lecteur (p. 43), se révèle plus sophiste que les sophistes (p. 131). Les défauts inhérents à l'assimilation des méthodes de Platon à celles de Protagoras se révèlent toutefois sur la question de la vertu-science. Si, comme le fait Balaban, l'on prend pour acquis que, selon Platon, toute vertu est une science (p. 49-65 ; p. 289 sq.), le platonisme ne peut être réconcilié avec le relativisme protagoréen sur les questions relevant de la morale et de la politique (Balaban assimile fréquemment Socrate et Platon, cf. p. 41-3). Cette incompatibilité est cependant atténuée par le fait que Platon, lorsqu'il en vient

mesure les traits socratiques (réfutation, ignorance, vertus politiques) sont présents dans le système platonicien d'éducation. En élaborant des constitutions reposant sur le respect de la loi, Platon s'engage : il propose le réaménagement des structures politiques qui ont entraîné la mort de Socrate et opte pour une morale en partie fondée sur une utilisation pédagogique de l'opinion.

Hormis les textes qui évoquent la mort de Socrate, on peut déceler l'influence de ce dernier dans un grand nombre de passages des œuvres politiques de Platon. À l'opposé d'une interprétation qui accuserait la démesure élitiste et technocratique de la *République* et des *Lois*, sa pensée politique nous semble, dans tous les cas ou presque, insister sur la nécessité de donner aux citoyens, à tous les citoyens, une formation morale bénéfique. Nous tenterons de faire voir comment cela peut être le cas de la *République* — dialogue par ailleurs attaché à défendre la supériorité de la connaissance sur la poésie et l'opinion — mais un passage des *Lois* explique sans ambiguïté et avec concision qu'entre un homme savant dépourvu de sens moral et un homme vertueux privé de connaissances scientifiques ou techniques, Platon préfère encore confier au deuxième la direction des affaires politiques.⁴²

En Leg.(III)689b2-d4, l'Étranger d'Athènes dresse les portraits psychologiques de deux caractères opposés. Nous avons, d'une part, un citoyen qui possède des connaissances, des opinions et la capacité de raisonner ou de discourir, mais pourtant son âme s'oppose à ces éléments qui sont destinés naturellement au commandement (Leg.(III)689b2-3). Voilà ce que l'Athénien appelle déraison (*ánoian*: Leg.(III)689b3). D'autre part, il y a ceux « dont les capacités sont contraires à ceux-là, et ils doivent être dits savants (*sophoús*) » (Leg.(III)689d2). Même s'ils ne « savent ni l'alphabet ni nager » comme le dit le proverbe (Leg.(III)689d3), au lieu de posséder une âme tiraillée par les oppositions, ces derniers manifestent l'accord le plus beau et le plus grand, celui que l'on appelle

à décrire un système d'éducation, adopte une position relativiste. La vérité doit en effet être adaptée en un discours persuasif, ce qui rend nécessaire la participation de l'opinion droite dans l'éducation et contredit une interprétation comme celle-ci (p. 139) : « [Socrates] hints that there is no such thing as "growing better" without knowledge. » On peut affirmer que, chez Platon, (p. 289) « Knowledge [...] is the ultimate and the real standard. », mais en déduire que (*id.*) « All values are reduced to knowledge. », c'est faire un saut logique et interprétatif que l'on ne peut se permettre d'effectuer compte tenu du fait que la pédagogie et la psychologie platoniciennes relèvent d'une *tékhnē* de l'adaptation et de l'habituatation.

⁴² Le *Charmide* exprimait la même idée (Charm.164b7-c3) : sans *sophrosúnē*, le médecin ignore si son action est vraiment utile ou non.

justement sagesse (*sophía*) la plus haute. Selon l'Athénien, « c'est à ces derniers que devrait revenir le pouvoir, parce qu'ils sont réfléchis » (*tàs arkhàs dotéon hos émphrosin*: Leg.(III)689d4), parce qu'un homme de cette espèce participe de la plus haute sagesse « en vivant selon un discours » (*ho [...] katà lógon zôn*: Leg.(III)689d7-8). Cette formule, "vivre selon un discours", doit être prise au pied de la lettre: la qualité essentielle du citoyen consiste à suivre les principes qui émanent de sa raison. Or, nous verrons qu'il s'agit bien là du premier objectif de l'éducation platonicienne qui tente d'entraîner le caractère du citoyen à suivre des impératifs moraux inculqués grâce aux mythes, à la pratique de la musique (chant, instrument et danse) et à la gymnastique. Loin de faire la promotion d'un intellectualisme inhumain, cette formation du caractère qui fait primer la valeur morale du citoyen sur ses capacités techniques et intellectuelles rappelle le personnage de Socrate, vertueux malgré son ignorance, dont le rôle politique est salutaire malgré son abstention politique. Partant, le problème se déplace d'une critique de la politique élitiste de Platon à une double question de nature épistémologique: pourquoi faut-il faire la promotion de la science dans la cité platonicienne? Comment peut-on amener un homme vertueux et ignorant à connaître les réalités suprêmes que sont les formes intelligibles? Dans la *République*, l'objectif principal de la *paideía* consiste à faire correspondre les résultats de la première éducation et les exigences philosophiques d'une connaissance supérieure.⁴³ L'éducation d'un philosophe-roi pose par conséquent le

⁴³ Dans les *Lois*, l'Athénien distingue également entre l'éducation de l'enfance (*smikrà paideía*: Leg.(V)734e6-735a4) et une éducation spécialisée (*akribestéra paideía*: Leg.(II)670e2-3; Leg.(XII)965b1); il ne traite cependant pas en détail de cette dernière, bien que l'on apprenne dans le livre II qu'il s'agit d'une formation musicale poussée et dans le livre XII que cela désigne la formation des membres du Collège de veille. À propos de la formation des membres du Conseil, il s'abstient de légiférer en détail (cf. Leg.(XII)968e2-5). Pour un survol de la question, cf. J.J. Cleary (« *Paideia in Plato's Laws* »). Il est toutefois possible de faire un parallèle entre les deux institutions que sont le chœur de Dionysos et le Collège de veille: les connaissances spécialisées de leurs membres en font bien les uniques possesseurs d'une *akribestéra paideía* (cf. A. Larrivée, « Du vin pour le Conseil de veille? », p. 40-1). Elles ont un rôle législatif important et forment la relève, mais elles ne s'occupent pas des mêmes tâches. L'un et l'autre sont peut-être des vases communicants (Platon ne dit rien d'explicite à ce sujet), mais ce serait commettre un contresens d'en supposer une assimilation complète. Le chœur de Dionysos règle les loisirs musicaux des citoyens, le Collège de veille légifère sur l'ensemble des activités de la cité (y compris l'éducation). Il ne faut donc pas confondre la formation que reçoit la jeunesse de la cité par sa participation au chant choral, que dirige le troisième chœur des Magnètes, celui des hommes âgés, avec la direction de la cité dont s'occupe le Collège de veille: le chœur de Dionysos règle l'art musical en choisissant les pièces appropriées aux mœurs de toute la cité,

problème du rapport de l'individu à l'opinion et à la science. Ce problème recoupe les grandes divisions épistémologiques opérées dans les dialogues et convient à notre recherche sur les moyens de décrire la *paideía* sous les aspects d'une technique en accord avec la politique platonicienne.

IV)1.2 — *Explications platoniciennes sur la mort d'un philosophe*

Si l'on prête foi à la chronologie des œuvres de Platon la plus couramment acceptée, les œuvres de la maturité de Platon groupées autour de la *République* sont l'occasion d'un nouveau départ – une seconde navigation, platonicienne ou académicienne. L'évolution que connaît sa pensée est le fait d'une prise de position non seulement, dans la droite ligne de Socrate, prête à défendre la valeur de la philosophie, mais, qui plus est, résolue à faire la promotion de solutions originales.⁴⁴ À moins de croire que Platon ironise constamment sur la valeur politique de la philosophie, détracteurs ou défenseurs de la philosophie platonicienne reconnaissent que le système pédagogique de la *République* se démarque par un remarquable engagement politique de la part de Platon.

Premièrement, l'éducation des gardiens se présente comme un remède contre les maux qui nuisent à la santé de la cité. Socrate s'exclame (Rsp.(III)399e5-6) : « Par le chien ! [...] Il nous a échappé que nous avons sans doute entièrement purifié de nouveau cette cité que nous appelions tout à l'heure la cité de mollesse (*hèn arti truphân éphamen pólin* : Rsp.(III)399e6). » Cette "cité de mollesse" avait été décrite en Rsp.(II)372e2-375a1 vivant d'un régime composé de plaisirs et de facilité (*truphōsan* : Rsp.(II)372e3), elle était gonflée et excitée par les humeurs (*phlegmaínousan* : Rsp.(II)372e8) ; loin de la simplicité vulgaire des porcs de la première cité, cette cité pâtissait des excès du superflu allant de l'utilisation de

tandis que le Collège de veille définit les principes des lois et les lois que les citoyens devront respecter, tout en enseignant à un nombre restreint de jeunes (de trente ans et plus...) les éléments précis d'une technique politique.

⁴⁴ Comme l'a démontré H. Cherniss, l'appareil épistémologique et théorique développé par Platon doit servir à l'élaboration d'une théorie éthique pouvant échapper au relativisme protagoréen (« L'économie philosophique de la théorie des idées », p. 161) : « Il est inutile de souligner combien pouvait lui importer la définition d'une norme éthique absolue. » ; voir aussi p. 165 sur Protagoras et Démocrite. On peut dire la même chose de la pédagogie platonicienne, à la différence près que la pédagogie, pour être efficace, doit prendre en compte le relativisme dans la mesure où, de fait, l'homme accorde croyance aux données de ses sens.

tables pour manger à la prostitution, de la distraction par la peinture à la pernicieuse possession d'or (Rsp.(II)373a2-8). La mise en œuvre entre Rsp.(II)372e2 et Rsp.(III)399e7 de cette purification diététique, comparable à l'ablation socratique de l'ignorance par la réfutation, repose entièrement sur la première éducation des gardiens. Cette éducation, composée d'activités gymnastiques et musicales, organise une formation psychologique qui rend nécessaire une critique des mythes. On peut insister sur le caractère révolutionnaire de cette critique, qui, selon certains, serait l'acte de naissance de la théologie, mais il faut d'autre part souligner avec insistance combien devrait nous surprendre le recours aux rouages traditionnels de l'éducation après l'échec répété des recherches de Socrate dans les dialogues de jeunesse. On se trouve maintenant devant une alternative : soit l'échec de Socrate concerne en principe tout type d'éducation, y compris une éducation se servant de mythes, et alors Platon se contredit entre les dialogues socratiques et la *République* ; soit le Socrate des dialogues de jeunesse n'a jamais rejeté en bloc le recours à l'opinion – ce que nous avons suggéré dans le chapitre précédent – et l'on doit alors considérer que l'intervention des mythes est essentielle à la purification de la cité de mollesse et l'éducation des gardiens.

Notre interprétation de la pédagogie développée dans le cadre de ce que l'on appelle communément la "première éducation" nous conduit sans détour à reconnaître le deuxième élément de cette prise de position platonicienne. Malgré la fin tragique d'un Socrate qui passait sa vie et qui a employé son dernier souffle à philosopher, Platon élabore un système politique dont l'organisation hiérarchisée place un philosophe-roi au faite du meilleur régime politique. Or, l'*Apologie de Socrate* n'est-elle pas l'avertissement le plus flagrant que cette prise de position est, dans un cas au moins, vouée à un échec politique ? Rappelons la réaction indignée des Athéniens à la proposition de Socrate qui suggérait, non pas qu'on lui confie les rênes de la cité, mais, plus modestement, qu'il reçoive les honneurs d'être nourri au prytanée (Apo.36b3-37a2). Qu'espère Platon en reprenant courageusement le thème de l'utilité de la philosophie dans la cité ? La désillusion de 399 n'a-t-elle pas été aussi brutale qu'univoque ? Si vraiment Platon était, comme nous le croyons, conscient de cette tension, et qu'il a néanmoins toujours défendu l'utilité politique de la philosophie, il faut supposer que l'organisation de l'éducation des gardiens et des philosophes prévoit des éléments de réponse aux accusations contre Socrate ainsi que des moyens pédagogiques afin d'assurer à la philosophie une participation utile aux affaires la cité.

Déjà dans ses dialogues de jeunesse Platon avait pris soin de montrer qu'il existait un lien entre l'enseignement de la philosophie et le sort tragique qu'une partie des Athéniens avait imposé à Socrate. Les critiques que Calliclès adresse à Socrate portent directement sur son mode de vie philosophique (Gorg.484c4-486d1). Que Socrate soit plus sage que les Athéniens, Calliclès semble prêt à l'admettre, mais il met Socrate en garde : sa science ne lui sera d'aucun secours s'il avait à défendre sa vie devant un tribunal. Si vraiment Socrate sait plus de choses que les autres Athéniens grâce à la conscience qu'il a de son ignorance, il paraît aussi évident à Calliclès qu'il ne sait rien de valable pour articuler une défense devant un accusateur illégitime (Gorg.486a7-c2).

En effet, si maintenant quelqu'un se saisissait de toi, ou d'un homme de ton espèce, et t'emmenait en prison, affirmant que tu as été injuste bien que tu ne le fusses pas, tu sais que tu n'aurais rien qui te pourrait être utile (*ouk àn ékhois hóti khrésaio sautôî*), mais tu serais saisi de vertige et tu resterais bouche bée ne sachant que dire. Tu montrais au tribunal et ayant pour accusateur un homme quoique très médiocre et misérable tu mourrais s'il souhaitait que tu sois condamné à mourir. En vérité, quel genre de savant (*pôs sophôn*) que voilà, Socrate ! Savant de "cet art qui prend une nature heureuse pour la rendre inférieure", il n'est pas capable (*dunámenon*) de se secourir lui-même ni de se tirer sain et sauf des plus graves dangers, ni lui-même, ni personne d'autre, ainsi ses ennemis le dépouillent de tout son bien, ainsi c'est tout simplement honni qu'il vit dans sa cité.

Le bouillant Calliclès, animé par son amour du peuple (Gorg.481d4-5), joue les devins. Il prédit à Socrate, fort de sa connaissance de la foule, que son genre de vie, parfaitement contraire à celui des autres hommes (Gorg.481c1-4), lui vaudra la pire des mésaventures politiques : l'atimie et la peine de mort. Tout comme le fera Socrate devant ses juges à la fin de sa défense, Calliclès met en lumière le défaut qui semble découler nécessairement du genre de vie défendu par Socrate. Il démontre à Socrate qu'à force de négliger l'amour du peuple pour la philosophie, on s'attire l'opprobre. Socrate prédira de même à ses accusateurs les pires conséquences pour ceux qui mènent une vie dirigée par l'appas du gain et des honneurs politiques. Les remarques de Calliclès sur la vulnérabilité et l'inutilité de Socrate doivent être prises au pied de la lettre dans l'interprétation que l'on fera du platonisme des dialogues de maturité et de vieillesse. L'unité de la cité dont Platon fait la promotion ne peut s'accommoder d'une philosophie qui resterait à jamais séparée des affaires publiques. L'irréconciliable séparation entre l'amour privé du savoir et le monde des affaires publiques pouvait servir d'élément dramatique aux aventures philosophiques de Socrate – les dialogues socratiques racontent les histoires d'un homme seul, confronté aux valeurs d'une cité "gonflée et excitée par

les humeurs” – mais, dans les dialogues ultérieurs, la pensée politique de Platon ne peut plus différer la réunion du privé et du public dans la pratique de la philosophie.

Et il ne s’agit pas ici que de réfutation. On pourrait en effet penser que Calliclès fait allusion au mécontentement des Athéniens confrontés à l’irritante répartie de Socrate. Hippias faisait déjà remarquer que les divisions sans fin des entretiens de Socrate par question et réponses brèves ne conviennent pas du tout au style des tribunaux (Hip.(I)304a4-b6). Calliclès dit lui-même vouloir s’en prendre violemment à ceux qui passent leur vie dans ces recherches futiles. Il reconnaît pourtant une grande utilité à la philosophie (Gorg.485c3-d1) :

Chez un jeune homme (*parà néoi kai meirakíoi*), lorsque je vois de la philosophie, je suis charmé, et il me semble que cela lui convient (*prépein moi dokei*) et je suis d’avis qu’il y a quelque chose de libre en cet homme. D’autre part, celui qui ne philosophe pas, il n’est pas libre et jamais il ne se montrera digne d’aucune action belle ou noble.

La critique de Calliclès n’attaque donc pas la philosophie en elle-même, ni une pratique réfutative de l’échange philosophique, mais distingue la manière convenable de philosopher d’une utilisation qui nuit aux plus jeunes (Gorg.485b2-7) et aux plus âgés (Gorg.485d1-3). Il souligne à quel point lui semble misérable un homme qui demande à ses juges d’être indulgents car il n’a aucune connaissance des tribunaux, comme Socrate dut le faire lors de son procès. Pour Calliclès, le problème touche surtout la pratique d’une pédagogie adéquate et la promotion d’un genre de vie qui accompagne cette éducation (Gorg.484c5-8) : « la philosophie [...], c’est une bonne chose, quand on s’y consacre en une juste mesure (*metríos*), à l’âge qu’il faut ; quand on s’y adonne plus qu’il ne faut (*peraitéro tou déontos*), c’est une ruine pour les hommes. » Si, d’une part, Calliclès est prêt à reconnaître les bienfaits de la philosophie dans les limites d’une pratique mesurée, d’autre part il montre que la pratique des tribunaux et de la rhétorique participe d’une certaine recherche du devenir meilleur auquel un excès de philosophie risquerait de nuire. On peut d’ailleurs remarquer que, dans toute l’œuvre de Platon, si elles s’avèrent parfois coupables d’excès, ni la persuasion ni la rhétorique ni l’exercice de la justice sont présentées comme étant intrinsèquement mauvaises. Elles sont même essentielles au bon fonctionnement des cités de la *République* et des *Lois*. Ces mots de Calliclès ne sont par conséquent pas entièrement étrangers à la politique et à la pédagogie développées dans les œuvres ultérieures de Platon (Gorg.484c8-d7) :

En effet, si l’on est doué d’une nature très heureuse et que l’on philosophe au-delà de l’âge qui convient (*pórrō tēs helikías*), il est nécessaire qu’on soit inexpérimenté dans toutes ces choses dans lesquelles doit être expérimenté un homme qui s’apprête à être excellent et avoir bonne réputation (*tôn méllonta kalòn kagathòn kai eudókimon ésesthai ándra*). Et [ces philosophes] deviennent sans expérience des lois de la cité, des discours

qu'il leur faut utiliser dans leurs relations avec d'autres hommes autant en privé qu'en public, des plaisirs et des désirs chers à l'humain, et, pour tout dire, ils deviennent tout à fait sans expérience des manières d'être (*tôn ethôn*) propres aux hommes.

Il est manifeste que Platon portera une grande attention au rôle des désirs dans la direction d'une éducation bénéfique, à l'organisation des relations politiques entre les citoyens, à l'élaboration de lois qui doivent être connues et respectées par les citoyens, à la connaissance des mœurs dans l'élaboration d'une pédagogie unifiant la cité autour d'un ensemble de croyances et d'idées communes. Ces caractéristiques de son œuvre politique nous laissent croire que le discours critique de Calliclès préfigure les dispositions pédagogiques qu'il prendra dans les dialogues où il expose sa théorie politique. En confrontant son Socrate à cette critique de la philosophie par et pour la rhétorique, Platon s'attaque au problème fondamental de l'adéquation de la philosophie dans le cadre d'une réflexion sur la pédagogie qui dépasse désormais le modèle socratique. Même si Socrate a rempli sa mission et que, ce faisant, il choquait ses contemporains en obéissant pourtant à la définition de la justice, Socrate a fait ce qui lui appartenait de faire et dut mourir (Gorg.522b3-c3); il le dit sans hésitation en Gorg.522b9-c2: « c'est en conformité avec la justice que je dis toutes ces choses, et j'agis en votre faveur, chers juges ». Cette mort résume l'inadéquation d'une philosophie socratique incompatible avec les affaires politiques.

On a vu que la recherche du meilleur était la mission de Socrate, voire que c'est en vertu de cette mission qu'il pouvait se réclamer de la maîtrise de la véritable technique politique. Socrate est mort pour avoir poursuivi une mission juste: Platon est de nouveau préoccupé par cette question dans la *République*. Le philosophe, plongé dans une cité qui ne lui est pas favorable, doit, s'il veut continuer à pratiquer la philosophie, s'extraire des affaires publiques (Rsp.(VI)496c5-e2).

Et parmi le petit nombre [des philosophes], ceux qui voient le jour et prennent goût à la philosophie comme étant une possession agréable et divinement bonne (*hos hedù kai makáron tò ktéma*), qui en revanche constatent l'évidente folie des foules, que personne ne fait pour ainsi dire rien de sain en politique ni n'est un allié avec lequel, en se portant au secours du juste, on pourrait en réchapper, mais, comme si un homme était tombé chez les bêtes sauvages (*eis thería*), ne voulant pas participer aux injustices ni n'ayant, seul, la force suffisante pour affronter tous ces animaux violents (*agrióis*), qu'on périrait avant d'avoir pu être utile (*onêsai*) à sa cité ou à ses amis, devenant ainsi inutile (*anophelès*) à soi-même et aux autres – en prenant tout cela en compte, le philosophe restera tranquille et fera ce qui lui appartient de faire (*tà hautoù práttōn*), et, tel un homme qui, dans un tempête, quand le vent apporte des orages et soulève la poussière, se réfugie à l'abri d'un mur, en voyant les autres regorger d'illégalités, il se réjouit si par un moyen quelconque il peut rester pur d'injustice et d'actes impies et vivra cette vie terrestre bienveillant et bien disposé, et, lors de son départ, s'en départira avec un bel espoir.

Il faudrait consacrer plusieurs pages à l'analyse détaillée des images qui s'entrechoquent dans ce passage ramassé et poignant. On pourrait y voir l'aveu par excellence du pessimisme de Platon,⁴⁵ mais une étude sur l'éducation platonicienne ne peut s'arrêter à une telle interprétation qui contredirait l'idée pédagogique fondamentale voulant que le philosophe soit investi d'une fonction politique bénéfique. Ce passage ne serait donc pas uniquement une démonstration sur l'impuissance de la philosophie ou sur les risques politiques découlant d'une pratique active de la réfutation, mais aussi une formulation du problème auquel Platon doit s'attaquer. Dans sa propre cité, le philosophe est plongé dans le tourbillon des éléments physiques (terre, eau et air en d6: *koniortoû kai záles* [...] *hupò pneúmatos pheroménu*) ou entouré de bêtes féroces (d2: *thería* et d3: *agriois*). La distance qui sépare l'humain de ces forces hostiles inverse la relation historique établie entre l'homme et son environnement. On s'attend à ce que l'homme se soit adapté à son milieu. Habituellement chasseur de bêtes sauvages et souvent organisé afin de pouvoir affronter les tempêtes, l'homme, s'il philosophe, constate que la cité ne lui sert plus de refuge, car il devient à son tour traqué comme une bête sauvage et menacé par les éléments. Bien que divin et agréable, ce bien (c6: *ktêma*) qu'est la philosophie cause le retour d'un état de violence naturelle, dont Calliclès remarquait qu'elle était parfaitement contraire à la conception de la justice défendue par Socrate (Gorg.481c1-4). Engagé dans un conflit radical avec les valeurs de la cité amoureuse des honneurs et de la richesse, le philosophe est perçu par Calliclès comme un non-homme (Gorg.485c1-2). Qu'on nomme décalage, inadéquation, étrangeté ou hétérogénéité le rapport du philosophe et de la foule, ces mots traduisent tous le désaccord de la philosophie et de la foule sur la question de la justice. Cette distance qui les sépare et les oppose sert d'explication à l'inutilité de la philosophie (« aujourd'hui, les philosophes sont dits inutiles », *akhréstoi*: Rsp.(VI)499b4).

Certes, on pourrait dire, d'un point de vue génétique, que la philosophie est inutile, car elle n'a jamais régné ou que son règne a depuis trop longtemps été renversé. Tout se passe comme si Platon faisait du philosophe un homme de l'âge d'or égaré dans la mêlée politique des cités contemporaines. Suivant ce point de

⁴⁵ M. Despland propose quant à lui de comprendre l'engagement de Platon selon une alternative qui dépasse l'interprétation pessimiste (*The Education of Desire*, p. 221): « *In the end it is as if Plato can never decide whether he is a mystic or an ardent, although conservative reformer.* » Nous penchons pour un engagement qui sait ménager tradition et innovation au travers d'une pédagogie réformée à l'aune des principes philosophiques platoniciens.

vue, le problème de l'utilité de la philosophie se poserait avant celui de son inadéquation ; en rendant le philosophe utile, on ferait de la pratique de la philosophie une chose adéquate pour la cité. Il semble cependant que, d'un point de vue pédagogique et historique, Platon perçoive le problème de l'éducation de la philosophie à rebours d'une perspective génétique. L'éducation doit d'abord réussir à se plier aux lois psychologiques guidant les choix éthiques et politiques des humains dans le but de faire la promotion d'une philosophie qui deviendra alors utile aux cités. Pour Platon, si la philosophie est incapable de servir la cité, c'est bien parce que le philosophe erre comme un étranger dans sa cité. Dans les dialogues de jeunesse, les pérégrinations de Socrate à travers Athènes s'inspirent de cette étrangeté. Ainsi, la constitution d'une éducation philosophique progressiste demande de combler le décalage entre la philosophie et la politique, car Platon n'a de cesse de constater que les conditions politiques favorables à l'éducation d'un philosophe paraissent être le fruit du hasard (Rsp.(VI)496a11-b6) ou d'un signe divin (Rsp.(VI)496c3-4). Voilà donc le défi que doit relever l'éducation de la cité et du philosophe-roi, à savoir : en rendant aussi homogènes que possible la cité et la philosophie, faire en sorte que le philosophe convienne au peuple, car le peuple saura le reconnaître comme le plus apte à diriger la cité.⁴⁶ Socrate, tout en étant un éducateur et un modèle, offre l'exemple même de cette problématique étrangeté du philosophe dans une cité qui n'accorde aucune importance à l'ordre croissant des "valeurs philosophiques".

L'allégorie de la caverne traduit le même décalage entre le philosophe et la foule, tout en insistant sur l'influence déterminante du milieu sur la pensée. De l'intérieur de la caverne à l'air libre et retour, passer d'un milieu à l'autre impose à l'homme des sensations dont la violence et le trouble traduisent les écarts marqués qui existent entre l'ordre des réalités observées par les cavernicoles et celles appréhendées par le philosophe. À l'aller, le cavernicole subit le passage à la lumière comme un traumatisme (Rsp.(VII)516a2-3):

⁴⁶ Il ne s'agit évidemment pas de l'unique condition pour que l'éducation du philosophe soit couronnée de succès. Il faut aussi, comme le remarque C.D.C. Reeve (*Philosopher-Kings*, p. 193-5), que la philosophie ne soit pas dévoyée par une pratique corrompue et que l'on ne présente pas aux générations futures de mauvais modèles de philosophe. Ces deux écueils seront toutefois évités grâce à la mise sur pied d'une éducation faisant une application politique de la philosophie : véritable recherche du meilleur étendue, dans la mesure des capacités et des intérêts propres à chacun – pour Platon, cela revient au même – à toutes les classes de la cité.

Si [...] quelqu'un l'entraîne de force, de l'intérieur de la caverne sur le chemin accidenté et escarpé de la montée, et ne le relâche pas avant qu'il ne l'ait expulsé vers la lumière du soleil, n'est-il pas vrai qu'il souffrira et s'irritera qu'on l'entraîne, et lorsqu'il sera arrivé à la lumière, les yeux remplis des rayons du soleil, il ne sera pas capable de voir aucune des choses que nous qualifions maintenant de vraies ?

De même au retour, il ne peut plus distinguer aussi bien qu'avant les ombres sur lesquelles il avait coutume de s'entretenir avec ceux qui sont restés prisonniers de leurs liens (Rsp.(VII)516e8-9); de perçante qu'elle était, sa vue est maintenant faible, émoussée (*ambluóttei*: Rsp.(VII)516e9), à tel point que, parmi les hommes avec lesquels il vivait dans la caverne, « on dit à son sujet que c'est dans son ascension qu'il s'est ruiné les yeux, lorsqu'il est arrivé en haut, on dit aussi que ça ne vaut pas la peine d'aller en haut ni même de tenter d'y aller » (Rsp.(VII)517a3-4). Ces hommes en sont si bien persuadés que « dans le cas où il entreprendrait de les libérer et de les mener en haut, s'ils pouvaient d'une manière ou d'une autre mettre la main sur lui pour le tuer, ils le tueraient. » (Rsp.(VII)517a5-6).

L'étrangeté du philosophe dans la cité vient d'une hétérogénéité que Platon explique dans l'allégorie de la caverne par une différence entre les lieux et les objets qui s'y trouvent. Le passage précédent tiré du livre VI, où le philosophe est comparé à un homme traqué par des bêtes sauvages, aurait pu suggérer qu'il diffère des autres hommes par sa nature, mais l'allégorie de la caverne corrige cette impression en partie fautive. Si Platon est prêt à reconnaître qu'il existe des prédispositions, des capacités ou un type d'amour particulier expliquant pourquoi un homme est plus apte qu'un autre à la philosophie, il indique ici que cette différence entre le naturel philosophe et les autres n'est pas la cause principale de l'opprobre de la philosophie dans les cités. Pour Platon, cette différence existe et fait partie des données du problème qu'il veut résoudre. La cause principale de l'exclusion de la philosophie réside essentiellement dans le fait qu'il n'existe pas de moyen pour adapter entre eux les fonctionnements spécifiques des natures divergentes. Sans effort pour les accorder, le décalage, trop grand, mène à l'inimitié et à l'aversion.

Platon compte apporter une solution à ce problème en élaborant une pédagogie qu'il comprend comme une technique d'adaptation et d'habituation.⁴⁷ C'est ainsi qu'il remarque, dans l'allégorie de la caverne, qu'une période d'adaptation est nécessaire pour les yeux du cavernicole; autant lors de l'ascension (Rsp.(VII)516a5): « Je pense qu'il aurait besoin d'une période d'adaptation

⁴⁷ Voir le chapitre sur la *paideía* comme technique.

(*sunetheías* [...] *oîmai déoit'án*) s'il devait voir les objets situés en haut », que lors de son retour dans la caverne, « avant que ses yeux se soient rétablis, il lui faudrait un temps d'adaptation qui ne serait pas du tout court » (Rsp.(VII)517a1-2). Pour Platon, l'éducation bien comprise consiste en une orientation vers les objets adéquats. En effet, libérer le cavernicole demandait qu'on l'oriente, qu'on le fasse tourner vers la sortie de la caverne (*periágein*: Rsp.(VII)515c7).⁴⁸ Comme nous le laissent croire les lignes Rsp.(VII)518b7-c2 où Socrate prend ses distances par rapport à une définition de l'éducation comme guérison ou métamorphose, l'allégorie de la caverne se propose d'en rectifier la définition par l'exemplification imagée de l'éducation des gardiens ou de toute éducation aspirant à la connaissance de la vérité. On doit par conséquent trouver dans les explications de Socrate la définition de l'effet recherché par l'éducation platonicienne (Rsp.(VII)518d3-7):

De cela [...] il en existerait une technique, technique d'orientation (*tês periagogês*), qui élaborerait la manière par laquelle [cet organe] peut être retourné (*metastraphésetai*) le plus facilement et le plus efficacement, non pas une technique qui lui donnerait la vue, mais une technique destinée à celui qui la possède déjà sans qu'il ait toutefois reçu une attention appropriée (*orthôs tetramménoi*) ou qu'il ait regardé où il fallait.

Dans l'ascension du cavernicole vers la lumière du jour, l'orientation appropriée de son regard l'avait tout d'abord habitué à soutenir la vision des ombres; ensuite celle, dans l'eau, des reflets des hommes ou d'autres choses; de là, on lui faisait contempler le ciel nocturne, les étoiles et la lune avant qu'il puisse enfin regarder le soleil (Rsp.(VII)516a6-b2). Ainsi, d'objet en objet et de milieu en milieu, la connaissance du cavernicole devait progresser par habitude. En tant que technique, l'éducation nécessite par conséquent une connaissance de l'adéquation ou de l'inadéquation des milieux et des natures entre eux. Produit d'une constatation historique ("le cas Socrate") ou de conjectures sur les capacités humaines et pédagogique (dans l'ensemble de l'éducation platonicienne), le principe d'une éducation efficace prescrit un accord intime entre l'âme et le milieu qui l'entoure: le corps en premier lieu, mais aussi "les objets" qui l'influencent, qu'il s'agisse d'idées, de sensations, de nourriture, d'exercices ou de rapports familiaux et politiques entre les citoyens.

⁴⁸ Voir aussi cité *supra* Rsp.(VII)518d4: *tês periagogês* et Rsp.(VII)518c8-9: *periaktéon*; on trouve aussi en Rsp.(VII)518d5: *metastraphésetai*; en Rsp.(VII)518c7: *stréphein*.

Platon reviendra plusieurs fois sur ce double principe d'adéquation et d'adaptation. Il en donne ici une énonciation positive qui devrait mener à l'orientation de la connaissance vers l'être ou le réel (Rsp.(VII)518c4-10) :

Notre raisonnement [...] signifie que cette capacité [de connaître] se trouve en l'âme de chacun, et l'organe par lequel chacun s'instruit (*katamanthánei*), comme s'il était impossible de faire tourner l'œil de l'obscurité à la lumière autrement qu'avec tout le corps, c'est ainsi avec toute l'âme qu'il doit être orienté (*periaktéon eínai*) hors du devenir (*ek tou gignoménu*), jusqu'à ce que, tourné vers ce qui est (*tò ón*) et vers le plus lumineux en ce qui est, il soit en mesure d'en supporter (*anaskhésthai*) la vision.

Ainsi qu'il s'agisse, à l'échelle réduite de l'âme, d'orienter la connaissance avec toute l'âme, ou, à l'échelle du corps, d'orienter l'œil avec tout le corps, le principe reste le même. Prenant position contre une théorie de l'éducation sans doute sophistique qui se faisait fort de placer la science dans l'âme comme on donnerait la vue à un aveugle (Rsp.(VII)518b8-c2), le Socrate de la *République* est partisan d'une théorie holiste qui fait d'une éducation réussie le résultat de l'influence bénéfique du milieu sur une âme douée de bonnes capacités. Or, il faut remarquer que cette théorie reçoit des applications qui dépassent de loin les limites de l'individu.

En effet, le principe d'adéquation entre l'âme et son milieu trouve une autre démonstration, négative cette fois, dans l'influence qu'exercent les opinions diffusées par la foule des assemblées tapageuses sur celles d'un jeune qui s'y trouve (*tòn néon*: Rsp.(VI)492c3). Socrate, en Rsp.(VI)492b5-c4, demande que l'on s'imagine ce qui pourrait arriver au cœur de ce jeune quand il est plongé au cœur des foules des tribunaux, des théâtres ou des armées, dans ce milieu composé de foules « qui tantôt blâment certaines actions ou certains propos, qui tantôt en font l'éloge, surenchérissant à toute occasion, poussant des cris et applaudissant; en outre, les pierres et le lieu dans lequel ils se trouvent résonnent, ce qui double le tapage de l'éloge et du blâme. » Le jeune sera alors entraîné, par la virulence des hommes et l'effet acoustique de l'écho, à dire les mêmes choses, blâmes et éloges, que la foule, à avoir les mêmes occupations, bref, il deviendra comme eux.⁴⁹ Aucune éducation privée ne peut résister à cet emportement (Rsp.(VI)492c4-6; *paideían idiotikèn*: Rsp.(VI)492c4); Socrate et Adimante y voient une réaction nécessaire; il s'accordent même pour l'appeler « la plus grande nécessité » (*tèn megístèn anágken*: Rsp.(VI)492d2) que doivent suivre les éducateurs et les

⁴⁹ Rsp.(VI)492c6-8: *phésein te tà autà toutois kalà kai aiskhrà eínai, kai epitedeúsein háper àn houítoi, kai ésesthai toioûton*. Sur la ressemblance (ici *ésesthai toioûton*) comme résultat d'une éducation efficace, cf. *infra* I)2.2 (f).

sophistes sous peine d'atimie, de privation de biens ou de mort (Rsp.(VI)492d6-7). Voici la conclusion qu'en tire Socrate au sujet de cette éducation du jeune par la foule (Rsp.(VI)492e3-6) :

[...] il n'existe pas, n'a jamais existé et il n'existera donc jamais de caractère éduqué différemment envers la vertu, allant à l'encontre de cette éducation par le grand nombre (*parà tèn toúton paidéian*), j'entends un caractère humain, cher ami ; le caractère divin cependant, suivant le proverbe, excluons-le de notre discours.

En effet, Socrate et Adimante s'entendent pour dire (Rsp.(VI)492d9-10) qu'aucune éducation, qu'elle provienne d'un sophiste ou qu'elle véhicule des discours privés contraires aux jugements de la foule (*enantía toútois*: d10), ne peut réussir à vaincre (*kratésein*: d10) cet emportement nécessaire. Bien que Platon soit disposé à reconnaître que certains caractères divins — peut-être est-ce le cas de Socrate ? — ne sont pas concernés par cette nécessité, nous pensons qu'il s'est néanmoins attaqué de front à une difficulté qu'il avait consciemment et clairement circonscrite. En reconnaissant le caractère humainement nécessaire de cette influence qu'a le milieu politique sur les individus, il s'est efforcé de la retourner en un avantage pédagogique afin de mettre sur pied une éducation qu'il étend par conséquent de la sphère privée, dont il remarque la relative impuissance, au domaine public, duquel dépendent nécessairement la réalisation et le maintien de l'éducation du philosophe-roi.

IV)1.3 — *Le philosophe-roi une chimère et une réponse*

Socrate, Glaucon et Adimante s'interrogent sur la réalisation de la cité décrite dans la *République* ; c'est la troisième vague, la plus menaçante que Socrate doit affronter (Rsp.(V)471c4-472b2). Or, la réalisation de cette cité repose entièrement sur le rôle politique du philosophe-roi. Le projet de Socrate repose sur deux indispensables conditions de possibilité : l'adéquation de la philosophie aux contingences politiques et l'établissement d'un philosophe au commandement de la cité.⁵⁰ L'existence de ce régime politique idéal s'appuie donc sur la réussite de

⁵⁰ A. Laks affirme à plusieurs reprises que la *République* ne s'occupe pas de décrire quels seraient les moyens pratiques qui pourraient mener à la réalisation d'une telle cité (« L'utopie Législative de Platon », p. 215) : « [...] in the Republic Plato does not describe praxis, that is, under what conditions the paradigmatic city is to be realized. » C'est sans compter sur les détails de l'éducation s'efforçant de rendre possible la réunion d'une nature courageuse avec la nature réfléchie de l'amoureux du savoir. Pour Laks, la *République* serait soumise à une conception

l'éducation platonicienne, car, pour Socrate, trouver un philosophe-roi, c'est aussi trouver sa cité (Rsp.(V)473c11-e5; Rsp.(VI)497b1-c4). En effet, sans cette extraordinaire union – extraordinaire parce que « contraire à l'opinion », *parà dóxan*: Rsp.(V)473e4 – entre le philosophe et le roi, « il n'y aura pas de fin aux maux [...] qui touchent les cités » (Rsp.(V)473d5-6).⁵¹

La recherche de Socrate, lorsqu'elle aborde le problème du philosophe-roi, n'aspire toutefois pas à faire la démonstration pratique de la possibilité de bâtir cette cité idéale (Rsp.(V)472d9-e5). Socrate compose un modèle et agit explicitement en peintre (*zográphon*: Rsp.(V)472d4)⁵². Bien plus qu'à faire une démonstration de pratique politique Socrate aspire à dépeindre le modèle de l'homme juste.⁵³ Le problème que pose la réalisation de sa cité se présente dans son

faible de la possibilité, faisant reposer sur le climat (son exemple) la réussite de l'éducation du philosophe-roi et non sur un facteur humain, ce qui serait une conception forte de la possibilité d'en mener à bien la réalisation (p. 216-217). Pourtant, l'éducation dans la *République* semble très attentive aux moyens psychologiques permettant la formation d'une âme de philosophe-roi. En manquant de le remarquer, Laks arrive à la conclusion que le paradigme servant de justification théorique à l'élaboration de la cité idéale: l'âme du philosophe-roi, n'offre pas les conditions de possibilité suffisantes à la réalisation de cette cité (p. 218): « *what the Politeia fails to take into account is not the appetitive part as such (...), but the kind of relation the appetitive part bears to the rational part. [... It] destroys the very possibility of a human community that the Politeia is supposed to guarantee.* »

⁵¹ G. Klosko parle quant à lui de « *miraculous confluence* » entre le pouvoir politique et la philosophie (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 159). Cette réunion lui semble cependant reposer sur un savoir transcendant dont il critique l'absence d'apports cognitifs favorables à l'exercice pratique de la politique (p. 160-5; son analyse est fortement influencée par Aristote). Pour lui, Platon n'aurait donc pas trouvé la manière précise par laquelle un philosophe pourrait atteindre le pouvoir (p. 176): « *The problem of how a philosopher attains political power is one that Plato does not consider in the Republic.* » Selon nous, l'éducation est précisément ce moyen. Elle ne compte pas parmi les moyens pratiques envisagés par Klosko qui prend la réalisation de la cité de la *République* au sens politique de « coup d'état » (p. 177) ou de « circonstances extraordinaires » (p. 178). La réunion des caractères favorables à l'apparition d'un philosophe-roi lui semble être un thème mineur de la *République* développé seulement plus tard, dans le *Politique* (p. 193: « *Plato arrived at this new psychic doctrine by observing actual human types* »).

⁵² On trouve d'autres occurrences de ce substantif en Rsp.(VI)500e4 et Rsp.(VI)501c6 (*zográphoi*), mais elles servent alors à décrire l'intervention des gardiens. Elles témoignent de ce que l'écriture de Platon touche deux niveaux; cf. *infra* IV)1.3.

⁵³ La recherche de Socrate sur ce qu'est la justice est dirigée en vue de constituer un modèle (Rsp.(V)472c4-5): « *paradeígmatos [...] héneka [...] ezetoûmen autó te dikaiosúnen hoíón esti* ».

insoluble complexité afin de montrer à quel point est cruciale la description d'un homme qui pourrait assurer la sauvegarde de la justice dans les cités. L'éducation du philosophe, pratique et technique, se présente par conséquent dans le cadre théorique d'une composition artistique.⁵⁴ Platon aura soin de rendre sensible l'écart qualitatif qui existe entre les objectifs philosophiques de cette composition et son caractère technique.⁵⁵ Socrate souhaite avant tout composer une description du naturel qu'il recherche ; la possibilité de réaliser cette composition en pratique est ainsi secondaire, car elle est déduite d'un projet, mais il faut remarquer que les procédés descriptifs utilisés par Socrate peuvent aussi servir de pratiques pédagogiques. Ainsi, Socrate esquisse un modèle, mais il décrit aussi une pratique : une éducation idéale.⁵⁶

Le philosophe-roi permet à Socrate de franchir la troisième vague d'objections dans la mesure où il peut désormais fournir une réponse théorique au problème de l'inutilité de la philosophie dans la cité. L'éducation du philosophe-roi se présente comme une composition ad hoc, une création taillée aux mesures formidables de cette gigantesque vague. Comme le remarquait W. Jaeger, elle trouve un analogue dans la relation étroite qu'elle entretient avec la sculpture.⁵⁷

⁵⁴ Pour une description plus détaillée des rapports entre l'éducation et les "beaux-arts" (dessin et sculpture), voir Rsp.(VI)500a-501c. Platon se sert aussi d'une métaphore tirée de la construction des navires : Leg.(VII)802e11-804c1.

⁵⁵ Cf. *supra* II)1.1.

⁵⁶ Les propos de Socrate sont dotés d'un caractère que Platon souhaite paradigmatique. Le thème de la peinture et l'utilisation de l'image lui permet de passer outre une description complète et détaillée des moyens techniques et des problèmes pratiques que pose la réalisation de son projet. Selon l'analyse de N. Loraux, cette attitude est typique d'une conception anthropologique qui "postule la cité" (*La cité divisée*, p. 44) plus qu'elle n'en décrit la vie historique, faite de tensions, de combats et de divisions. La lecture de cette historienne est exacte : Socrate se sert de ce procédé de composition qu'est la peinture pour résoudre une opposition psychologique qui est la cause de dissensions au cœur de la cité. Toutefois, il faut remarquer que l'utilisation de métaphores artistiques est aussi le moyen pour Platon de proposer des solutions pratiques et historiques aux dissensions politiques. À la question que pose N. Loraux (p. 49) : « Le politique ou la cité en paix ? », nous croyons pouvoir répondre : la pensée philosophique de l'éducation se trouve à l'articulation d'une pensée caractérisée par "un oubli du politique" (pour reprendre les mots de N. Loraux) et d'une conception pratique du politique qui concentre son attention sur les manifestations historiques et psychologiques de la dissension.

⁵⁷ Même si la *paideía* dépasse par son étendue la notion de formation, elle y trouve un synonyme. On peut relever cette correspondance dans les métaphores pédagogiques empruntées à la création artistique chez Platon. Entre autres passages, il est question de modelage en Rsp.(II)377b1-c5, Rsp.(VI)500d6 ou Leg.(II)671b10-c3 et Leg.(VII)789e2 – ce que Platon désigne par le verbe

L'équivalence entre éduquer et modeler n'est assurément pas fortuite. Elle assigne à la *paideía* l'objectif technique de former l'âme (*pláttein tàs psukhàs*: Rsp.(II)377c3) et signale que la comparaison entre la création artistique et l'éducation possède le statut d'une explication de texte; Platon peut dès lors s'expliquer sur l'objectif qu'il assigne à la *République*.⁵⁸ Il annonce que le résultat de sa pédagogie, le philosophe-roi décrit par Socrate, est issu d'une création littéraire de sa part. L'entreprise pédagogique de la *République* se conçoit sous la forme d'une composition de caractères dont Socrate, bien qu'il en reconnaisse l'incompatibilité patente, imagine qu'ils peuvent être unis grâce à l'éducation. Partant, les dirigeants de la cité, qui sont justement comparés à des artistes qui travaillent à partir d'une toile vierge (Rsp.(VI)501a2-7),⁵⁹ devront entreprendre l'éducation de l'ensemble des citoyens au tout début de leur existence, quitte à se priver des autres citoyens dont l'éducation est déjà commencée.

Quand il est question de décrire quelles seront les connaissances propres aux philosophes-rois (Rsp.(VI)502c9-(VII)541b5), Socrate affirme « qu'ils devront

pláttein: pour Jaeger, « seul ce genre d'éducation est digne de recevoir le nom de culture, ce genre au sujet duquel Platon utilise la métaphore physique de "façonner un caractère" » (p. xvii-xviii, *Paideia* I). Selon lui, l'allemand *Bildung* est le seul mot tiré des langues modernes occidentales qui puisse s'approcher de ce qui est décrit par *paideía*.

⁵⁸ L'image du modelage est une de celles privilégiées par Platon pour comparer la composition d'un discours et le travail de l'artisan; cf. le commentaire de L. Brisson (« Le discours comme univers, l'univers comme discours », p. 210-2) sur le verbe *pláttein*.

⁵⁹ Cette comparaison est l'occasion pour G. Klosko de répondre aux critiques de K.R. Popper à l'égard de la politique développée dans les œuvres de Platon (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 136): « [...] the kind of blueprint upon which Plato bases his state is neither quite as rigid nor quite irrational as Popper argues. » Cette réponse se développe des pages 134 à 157 (cf. notamment les pp. 141-9 sur le prétendu communisme de Platon). Bien qu'efficace pour répondre aux arguments de Popper, elle présente tout de même le Platon de la *République* sous les traits d'un théoricien sceptique (p. 136: « *Plato is skeptical about the amount of real reform that could be accomplished with popular consent* ») et pessimiste (p. 157: « [...] *Plato has too little faith in the ability and character of human beings to allow them freely to lead their own lives* ») dont la misanthropie devait culminer lors de la rédaction des *Lois* (p. 198: « *His faith in man's power and dignity, in man's ability to know, have waned.* »). Klosko explique ainsi que Platon abandonna les théories de la *République* pour des théories plus "réalistes" suite à l'échec qu'il connut en Sicile (p. 185-8; p. 206; p. 210-1). Depuis Popper, un nombre important de commentateurs se sont attachés à démontrer que Platon fait montre de peu de respect pour la liberté individuelle; nous tenterons d'apporter quelques éléments d'analyse à ce débat; cf. *infra* IV)2.1.

instituer philosophes les gardiens les plus doués »⁶⁰ (*toûs akribestátous phúlakas philosophous deî kathistánai* : Rsp.(VI)503b4-5). Il remarque sans tarder que cette réunion est exceptionnelle (Rsp.(VI)503b7-10) :

Sache qu'ils te seront vraisemblablement peu nombreux ; si en effet nous décrivions la nature qu'ils doivent avoir, les parties (*tà mére*) de cette nature consentiraient rarement à croître ensemble dans le même homme ; le grand nombre de ces parties (*tà pollá*) croît plutôt dispersé (*diespasméne*).

L'apparition d'un philosophe-roi résulte par conséquent d'un assemblage de parties hétérogènes par nature (*sumphúesthai* : Rsp.(VI)503b8). Le but avoué de Socrate étant de réunir la capacité d'agir en politique et la philosophie (*dúnamis te politikè kai philosophía* : Rsp.(V)473b3), il souligne d'emblée que cela implique la fusion de natures qui s'excluent mutuellement : « de ces natures qui maintenant vont l'une et l'autre séparément le grand nombre d'entre elles s'exclut nécessairement » (Rsp.(V)473d4-5). La difficulté de l'entreprise d'éducation ainsi que ses très rares

⁶⁰ Une autre traduction de cette phrase est possible : « ceux qui doivent être établis comme les gardiens les plus accomplis seront les philosophes » (G. Leroux), « Des philosophes, voilà les gardiens les plus scrupuleux que l'on doit établir » (L. Robin), « les gardiens parfaits ne pourront être que des philosophes » (Chambry). En inversant philosophes et gardiens, cette traduction rend moins malaisée la réunion de ces deux natures, car Socrate avait commencé l'éducation des gardiens en choisissant des enfants au naturel philosophe (livre II) ; il est ainsi "tout naturel" que des philosophes soient les gardiens les plus accomplis. Un problème de taille reste cependant à résoudre : comment distinguer entre philosophes et simples gardiens ? Les tests (Rsp.(III)412e5-414b7) qui visent à distinguer les auxiliaires des véritables gardiens contrôlaient la résistance des opinions. Doit-on en conclure que les philosophes sont ceux dont les opinions sont les plus tenaces ? De plus, comment savoir, dans la pratique de l'éducation, qui correspond au désir philosophique de la connaissance si les enfants n'ont reçu qu'une formation par les mythes ? Faire des philosophes à partir des gardiens les plus doués ou des gardiens accomplis à partir des philosophes, cela revient en définitive à poser le même problème, dont notre traduction veut souligner toute la difficulté : comment d'une part trouver la continuité de la première éducation (musicale, mythologique, doxique et mensongère) dans l'éducation supérieure (mathématique, dialectique, scientifique et aspirant à la connaissance de la vérité) ? Comment, d'autre part, concilier le naturel philosophe et cette transition pédagogique entre un respect aveugle des opinions salutaires à la cité et une recherche critique d'une forme supérieure du Bien ? En définitive, le problème reste entier que l'on fasse du philosophe un "supergardien" ou que l'on fasse du gardien un philosophe dont la première éducation fut dirigée entièrement au bénéfice de la cité. L'important pour Socrate ne semble pas de déterminer l'ordre précis dans lequel il faut concevoir la réunion des natures, mais plutôt d'insister sur la composition nécessaire d'un mixte. En effet, il envisage les deux possibilités sur le même plan (Rsp.(V)473c11-d2) : « ou bien que les philosophes règnent dans les cités ou bien que ceux qui sont maintenant dénommés rois ou chefs philosophent réellement et suffisamment » (l'une et l'autre possibilité se retrouvent de nouveau en Rsp.(VI)499b3-c2).

chances de succès découlent de l'antagonisme entre le caractère qui fait, d'une part, qu'un gardien est un excellent gardien et le caractère qui permet, d'autre part, au philosophe de philosopher vraiment (*gnēsíōs te kai hikanōs* : Rsp.(V)473d2 ; être un philosophe capable, Rsp.(VII)540d3-4 : *hoi hos alethōs philósophoi dunástai*). Le résultat est un être exceptionnel et presque monstrueux dont Platon ne manque pas de reconnaître l'étrangeté. La *République* tente d'associer deux caractères souvent distingués dans les archétypes politiques trifonctionnels : celui du guerrier et celui du prêtre ou du sage.⁶¹ Cette constatation, en reconnaissant le statut paradoxal du philosophe-roi, oblige Socrate à élaborer une description d'un être qui n'existe qu'en mots. Le recours à des procédés poétiques (dessin ou sculpture) trouve sa pertinence dans la nature fantastique du modèle à inventer. Afin de décrire le sort réservé aux philosophes dans les cités, Socrate devait composer un portrait « tels les peintres, lorsqu'ils peignent des boucs-cerfs et d'autres semblables, ils opèrent un mélange (*meignúntes gráphousin*) » (Rsp.(VI)488a4-7).⁶² Les rouages pédagogiques de la *République* qui mènent à la production d'un philosophe-roi doivent être interprétés de la même manière, comme une image composée d'éléments disparates. En effet, à la toute fin de l'éducation des gardiens, Glaucon félicite Socrate en ces termes (Rsp.(VII)540c3-4) : « ils sont parfaitement beaux, Socrate, ces dirigeants que tu a créés à la manière d'un sculpteur (*hósper andriantopoiós*). »

⁶¹ Sur ces trois fonctions indo-européennes, voir avant tout G. Dumézil, *Mythe et épopée I. L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*. L'opposition entre le rôle de guerrier et celui de sage se retrouve aussi dans le personnage de Yudhishthira du *Mahabharata* ; Dumézil écrit à son sujet (p. 60) : « D'où une tension continue, chez Yudhishthira, entre deux idéaux : d'une part, l'accomplissement rigoureux de son devoir de ksatiriya couronné et de "roi moral" ; d'autre part, le renoncement sous toutes ses formes, à la victoire, au trône, à la vie publique. » La *République* se révèle ainsi héritière de ces fonctions, mais pour aussitôt s'en dissocier en proposant un nouveau personnage unissant deux d'entre elles.

⁶² Sur le mélange comme remède à la *stásis* dans la perspective d'Héraclite (DK B, fr. 125) et de l'anecdote que Plutarque raconte à son sujet (Mor.511b), cf. N. Loraux, *La cité divisée* (notamment p. 106-9). La dissension est aussi bien un thème politique qu'un thème psychologique. Platon croit avoir trouvé des réponses aux deux : dans l'organisation d'une pédagogie s'accordant aux objectifs politiques d'une cité saine et dans son analyse des cas d'*akráteia* (sur ce dernier point, voir le chapitre suivant). Pour Platon, la solution à la *stásis* passe aussi par le mélange des caractères entre eux (par la "peinture de caractères" dans la *République* et par le "tissage politique" dans le *Politique*).

Il nous est apparu que cela pourrait bien être la préoccupation centrale de la pédagogie platonicienne, car, outre la *République*, le mélange adéquat des caractères représente pour le *Politique* et les *Lois* l'élément fondamental d'une bonne politique. Dans le *Politique*, l'Étranger oppose les caractères de l'homme "cosmique" et mesuré (Pol.307e1-308a3) et de l'homme courageux et guerrier (Pol.308a4-b1). Il se voit forcé de reconnaître que ces espèces seront animées par des haines et des dissensions aussi nombreuses qu'importantes (Pol.308b2-5). L'Athénien des *Lois* explique également les difficultés liées au mélange de caractères vertueux. La justice dans une cité consiste à ce que commande celui qui a été désigné pour le faire alors que ceux qui ne sont pas désignés pour commander doivent obéir (Leg.(III)690c6-8). L'Athénien explique que ce principe sur lequel repose la justice dans une cité est en lui-même un motif d'opposition : « En effet, nous venons de trouver une quelconque source de dissensions qu'il [...] faut guérir » (Leg.(III)690d4-5). Ce problème implique celui des différentes classes, espèces ou natures dans la cité. Si on peut reconnaître (Leg.(IV)714e4-6) qu'il appartient aux parents de diriger les enfants, aux plus vieux de diriger les plus jeunes, aux membres de la noblesse de diriger les autres, il faut aussi apercevoir que ces principes et bien d'autres encore font obstacle les uns aux autres (*empódia hétéra hétéroisi* : Leg.(IV)714e6). Dans une cité où les citoyens seront appelés tour à tour à diriger ainsi qu'à être dirigés, la sauvegarde de la justice repose sur l'équilibre et le mélange judicieux des caractères.

Dans la *République*, l'association bénéfique de caractères que recherche Socrate doit se faire au sein d'un seul philosophe-roi ; de plus, c'est dans son cas que l'opposition entre les caractères élémentaires semble la plus forte. Cette création, autant modelage que mélange (*summeignúntes te kai kerannúntes* : Rsp.(VI)501b4), se constitue des éléments suivants décrits en Rsp.(VI)503c2-d5 :

Tu sais bien que les hommes doués de facilité d'apprentissage (*eumatheís*) et d'une bonne mémoire (*mnémones*), d'un esprit fin (*agkhínoi*) et incisif (*oxeís*) ainsi que des autres qualités qui s'en suivent, ne consentent pas, alors qu'ils sont nés esprits forts et de grands projets en tête, à vivre une vie ordonnée, dans le calme et la stabilité (*metà [...] bebaiótetos*), mais que, par le côté incisif (*hupò oxútetos*) de leur esprit, ils se laissent emporter au hasard et perdent toute stabilité.

Ce que tu dis est bien vrai.

Donc, à leur tour, les caractères stables (*bébaia*) et qui ne changent pas aisément (*ouk eumetábola*), auxquels on aurait volontiers recours car ils sont fidèles (*pistoís*), eux qui, dans la mêlée, face aux peurs, sont inébranlables (*duskinéta*), font de même face aux apprentissages : ils sont inébranlables (*duskinétos*) et apprennent difficilement (*dusmathôs*) comme s'ils avaient été engourdis, ils sont pris de sommeil et de bâillements lorsque vient le temps de faire quelque effort dans ce domaine.

Cette paire de caractères sera décrite de nouveau à la fin de l'éducation du gardien appelé à diriger la cité. Socrate sélectionnera les plus fermes et les plus courageux des gardiens (*toûs [...] bebaiotátous kai toûs andreiotátous proairetéon*: Rsp.(VII)535a10-11) qui pourront de surcroît répondre aux exigences de l'éducation supérieure (*hà tēide tēi paidéiai tēs phúseos prósphora hektéon autoîs*: Rsp.(VII)535b2-3). Lorsqu'il s'agira d'apprendre, leur nature devra être des plus pénétrantes.⁶³ Les deux passages de Rsp.(VI)503c2-d5 et de Rsp.(VII)535a3-c4 se répondent par la reprise des qualificatifs servant à décrire les caractères: *bébaios*, *mnémōn*, *oxús*, *drimús*⁶⁴ notamment. L'un est stable et courageux, l'autre est inconstant (*phérontai hópei àn túkhōsin*: Rsp.(VI)503c6). Ce dernier est, par opposition à son contraire, *eumetábolos* (Rsp.(VI)503c9). Mais il possède de grandes facilités d'apprentissage (Rsp.(VII)535b6: *mè khalepôs manthánein*; *eumatheîs*: Rsp.(VI)503c2) qui manquent au premier (*dusmathôs*: Rsp.(VI)503d3). La réussite de l'éducation du philosophe-roi réside dans les solutions que Socrate pourra apporter à cette opposition psychologique.⁶⁵ La présence de ces traits de

⁶³ Rsp.(VII)535b5-6: *drimúteja [...] dei autoîs pròs tà mathémata hupárkhein, kai mè khalepôs manthánein*.

⁶⁴ Cet adjectif est utilisé en bonne ainsi qu'en mauvaise part chez Platon; comparez Rsp.(VII)535b5-6 et Pol.311a8 où c'est une qualité avec Leg.(VII)808d7 où il désigne les mauvais tours des enfants (cf. J. Laurent, « L'éducation et l'enfance dans les *Lois* », p. 43-6). L'adjectif *oxús* reçoit un traitement similaire. Il est présent, avec *drimús* – "âcreté" (Tim.66a1) – dans l'exposé de *Timée* (Tim.70b5) et décrit la virulence avec laquelle le *thúmos* réagit à l'injustice (Tim.70b3 sq.). En tant que comportement, Platon insiste tantôt sur la rudesse et la vigueur sans retenue qu'il suppose (Apo.39b3; Rsp.(VI)503c6), tantôt, en bonne part, sur son acuité (un caractère *drimús* et *oxús* est souhaitable dans certaines occasions: Pol.311a9; dans un sens intellectuel, cf. Rsp.(VII)516c9). D'une manière générale, il est à l'opposé de ce qui est faible, *amblús*: Lys.215e7, Rsp.(II)375a5 et Parm.165c1-2. Sur le système d'opposition entre, d'une part, le sauvage et le violent et, d'autre part, le doux et l'apprivoisé, cf. M. Dixsaut, *Le naturel philosophe*, p. 74 sq. L'ambivalence des termes *drimús* et *oxús* est sans doute due à la grande étendue psychosomatique de leur signification: ils qualifient autant les goûts et les sens que la nature d'un intellect.

⁶⁵ Sur l'opposition des caractères doux (philosophe) et agressif (gardien), A.-G. Wersinger écrit (*Platon et la dysharmonie*, p. 173-4): « ce qui est en cause, c'est l'unification de l'âme déchirée entre ses deux tendances, l'amollissement dû au naturel philosophe, et le durcissement dû au caractère *thymique*, ce qui paraît sous-entendre à première vue que les vertus qui caractérisent ces deux tendances sont elles aussi opposées. » Il y a tout lieu de penser, avec M. Dixsaut, qu'elles sont bel et bien opposées dans la pensée de Platon (cf. « Une politique vraiment conforme à la nature » et Rsp.(II)410e8-411a2).

caractère est une nécessité dont dépendent deux éléments fondamentaux de la *République*.

Du premier genre, celui doué d'une grande vivacité intellectuelle (Rsp.(VI)503c2-7), découle la mise en œuvre d'une politique relevant de la connaissance du Bien qui sera mentionnée par Socrate dans les livres VI et VII. Le modèle politique de la justice, qui assigne à chaque partie de faire ce qui lui revient de faire, rend nécessaire l'exercice d'une classe dirigeante qui agit selon les principes de la raison. Les capacités intellectuelles du naturel philosophe seront mises à profit dans l'exercice d'une politique qui vise à harmoniser les détails de la constitution aux principes découlant d'une recherche dialectique sur le Bien.

Cependant, le second caractère (Rsp.(VI)503c9-d5), stable et fidèle, fait l'objet du livre II où Socrate cherchait à décrire un gardien modèle. Il avait souligné une première contradiction fondamentale dans son caractère⁶⁶ entre son agressivité envers ses ennemis et sa douceur envers ses citoyens (Rsp.(II)375c1-2). Cette attitude relève elle-même de deux autres caractères opposés : « en effet, la nature douce est en quelque sorte contraire à l'espèce courageuse » (*enantía gàr pou thumoeideî praiéia phúsis* : Rsp.(II)375c7-8). La solution à cette opposition impliquait que le gardien possède un naturel philosophe étranger, par son côté opiniâtre, aux caractéristiques qui servent à décrire le statut du philosophe qui a atteint la fin de sa formation, celui de dialecticien. Certes, à l'instar du philosophe et du dialecticien, le gardien est ami de sa cité et il aime connaître, mais il aime connaître surtout parce qu'il aime ce qui est connu de lui et déteste ce qu'il ne connaît pas (Rsp.(II)376a5-8). C'est ainsi, par un glissement sémantique de l'amour de ce qui est connu (*gnórimon* : Rsp.(II)376a6), du familier (*tò oikeïon* : Rsp.(II)376b6), à l'amour de la connaissance (*kathamatheîn* : Rsp.(II)376b4), que ce gardien, fidèle à sa cité, peut être assimilé à un philosophe (*tó ge philomathès kai philósophon tautón* : Rsp.(II)376b8-9), mais Socrate circonscrira l'apprentissage de ce gardien à des éléments strictement définis et limités qui inscrivent une solution

⁶⁶ Voir Dixsaut (p. 74 sq.) et Romilly (*La Douceur dans la pensée grecque*, Paris, 1979, chap. VI et IX) pour le dualisme opposant le caractère doux et le courageux. M. Dixsaut s'autorise de l'exceptionnelle présence de *dianoía* en Rsp.(III)410c8 pour gloser (*Le Naturel philosophe*, p. 76) : « L'opposition sauvage-apprivoisé (c'est le sens propre et premier d'*héméros*) situe la problématique et rappelle qu'il s'agit de disposition de la *dianoía*, non de qualités morales. La pensée sauvage est pensée inculte, la pensée apprivoisée est pensée cultivée, nourrie, désir d'apprendre maintenu dans sa tension propre. » Nous interprétons cette opposition plutôt comme un antagonisme psychologique – et donc de qualités morales – duquel résultent différentes manières de vivre et de penser.

de continuité entre la première éducation et les connaissances du dialecticien,⁶⁷ la comparaison de caractères que l'on retrouve au livre V décrit l'écart qui les oppose.⁶⁸ La définition du philosophe restera nécessairement valable dans l'ensemble de la *République*, assurant ainsi l'unité et la cohérence du projet d'ensemble, mais les manières de connaître, les résultats de la connaissance ainsi que les objets connus diffèrent fortement d'un cas à l'autre.

En effet, le philosophe dont il est question au livre II est un "chien-philosophe" (Rsp.(II)375e1-11)⁶⁹ retenu parmi l'ensemble des citoyens pour son obéissance indéfectible aux lois de la cité.⁷⁰ Le parallèle entre le caractère obéissant

⁶⁷ E.A. Havelock écrit, à propos de l'articulation des deux parties éducatives de la *République* (*Preface to Plato*, p. 14): « *the educational argument of the Republic moves through two main stages: the primary and secondary curriculum, called mousiké, and the university curriculum of Book Seven. For each of these, a political excuse is furnished, by the introduction of the guardians in Book Two, and of the philosopher-kings in Book Five.* » Cette idée de "prétexte" ou d'"excuse politique" masque les contradictions psychologique et pédagogique d'un passage du niveau d'éducation doxique à celui de l'enseignement scientifique. Pour Havelock, la question fondamentale consiste à savoir pourquoi Platon critique les principes de la poésie dans le livre X (cf. p. 15).

⁶⁸ Dans cette perspective, Pol.311a4-b5 rappelle l'opposition développée dans la *République*; notez la présence unique du substantif *itamótes* relevée par L. Brisson et J.-F. Pradeau dans leur édition du *Politique* (Garnier-Flammarion, 2003).

⁶⁹ Sur la philosophie au livre II de la *République*, A.B. Hentschke-Neschke écrit (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 116): « *Sie ist bewiesen, wenn sie gegen das Ungeordnete, häßliche unwillig sind, aber das Bekannte lieben und gut heißen (Rsp.(III)401e1-402a2). Die konkret-komische Bedeutung des 'philosophisch' aus dem II. Buch nähert sich hier, da der Gegenstand des Kennens und Nicht-Kennens verändert wurde, seiner späteren Bedeutung des "Lernfreudigen".* » Voir aussi la p. 118 au sujet du livre III: « *Da der Staat nichts anderes ist als die Gemeinschaft der Menschen, ist er in seiner Gesamtheit zugleich Mittel und Zweck.* » La cité peut être un objectif (son unité saine) et un milieu (vers la réalisation d'une vertu qui la dépasse: « [...] *seine Wirklichkeit im anderen zu haben* [...] »). H.-G. Gadamer rapporte aussi avec humour le passage sur les chiens philosophes (« *Plato Denken in Utopien* », p. 450).

⁷⁰ Cette comparaison entre le philosophe et un chien de noble race rappelle l'autre comparaison entre la première cité et le régime des pourceaux. On verra comment la nature volontairement bestiale de ces deux comparaisons sera dépassée dans la suite de la *République*, d'une part, grâce à l'éducation supérieure des gardiens, d'autre part grâce à l'utilisation bénéfique d'une *trophé* qui, tout en obéissant aux critères de simplicité exposés dans la première cité dite des pourceaux, répond au développement psychologique propre à l'humain. Pour J. Annas (*An Introduction to Plato's Republic*, p. 80-1), la comparaison entre les gardiens et les chiens de bonne race ne serait qu'un moyen pour Platon d'introduire le principe de sa pensée pédagogique. Annas ne concentre toutefois pas suffisamment son analyse sur les moyens pédagogiques. Un flottement entre le développement de l'intellect et la formation du caractère y est manifeste. Afin d'éviter une

et fidèle décrit au livre V, qui fonde son utilité politique sur son obéissance aux lois (*hos pistoîs khrésaito* : Rsp.(VI)503d1), et le caractère du gardien essentiel au maintien de la justice s'articule sur le recours à l'opinion dans la formation du gardien. Pour faire en sorte que le gardien soit à la fois doux envers ses concitoyens et agressif envers leurs ennemis, Socrate, aux livres II à IV, souhaite qu'on inculque aux gardiens des croyances tenaces.⁷¹ Socrate résume en quoi consiste le caractère patriotique (*philopólidas* : Rsp.(VI)503a1) des gardiens : « cette croyance (*tò dógma toúto*), [il faut] qu'ils n'apparaissent la rejeter ni sous la contrainte de la douleur, ni de la peur, ni d'aucun autre bouleversement » (Rsp.(VI)503a2-4). La direction des attitudes opposées de douceur et de violence sera résolue seulement si l'éducation réussit à donner aux gardiens une opinion réputée indélébile : *hína deusopoiòs autôn he dóxa gígnóito* (Rsp.(IV)430a3). La métaphore de la teinture implique que la matière teinte ainsi que le procédé de teinture font en sorte que la couleur résiste à toute épreuve (Rsp.(IV)429d4-e5) ; le gardien sera retenu à la fin des épreuves de sélection « grâce à la nature et à l'éducation adéquates qui sont siennes » (*dià tò tén te phúsín kai tèn trophèn epitedeían eskhekénai* : Rsp.(IV)430a4-5). L'essentiel de

lecture "fasciste" de la *République*, elle insiste sur le développement de l'intellect. L'éducation n'est pas la simple habitude biologique d'un individu à la tâche qui lui revient, ni la seule acquisition d'informations ou de capacités techniques (p. 82-3 ; *contra* C.D.C. Reeve, *Philosopher-Kings*, p. 186-9). D'autre part, elle voit bien que "training of a character", la formation du caractère, est le but de l'éducation chez des enfants dont la raison n'est pas encore développée (p. 83 : « *Education is to produce people who are attached to good and feel repulsion for evil* » ; p. 84 : « *Plato suggests that we develop in young children attitudes of attraction [...] and repulsion* »). En glissant d'une éducation se servant des ressources intellectuelles à une éducation visant l'habitude des citoyens à leur tâche spécialisée, Annas enferme le système pédagogique de Platon dans une entreprise de manipulation. Elle constate donc que l'une et l'autre sont opposées sous certains aspects, mais ne fait aucune véritable tentative pour trouver des passages où Socrate aurait essayé de les réunir.

⁷¹ Ch. Gill résume ainsi l'aspect philosophique de la première éducation des gardiens (« *Plato and the Education of Character* », p. 13) : « *the "philosophical" element may signify nothing more than a "passive" rational capacity, the ability to absorb the norms presented to it in the educational programme.* » Selon lui toutefois, les opinions bénéfiques pour la cité sont implantées dans l'élément *thumoeidés* de l'âme (p. 14). Partant, la formation du *logistikón* serait entièrement délaissée par la première éducation, ce que semble soutenir Ch. Gill. Comment faut-il comprendre ses propos cités plus haut, ou encore cette formule (p. 9) : « *The educational process is comparing to "dying" wool, so that right opinion become indelibly fixed in the minds of the pupils (...). This clearly a process which involves the use of reason, but reason only in a passive and unanalytic sense.* » ? En déplaçant "la raison passive" vers le *thúmos*, non seulement fait-on une entorse aux éléments fondamentaux de la psychologie du livre IV, mais on ne peut plus saisir le rôle de la musique dans la formation du caractère.

cette nature et de l'éducation qui lui convient consiste à conserver, malgré la douleur, la peur et les désirs (Rsp.(IV)430b1), une « opinion droite » (Rsp.(IV)430b3 et Rsp.(IV)430b6), attitude que Socrate et Glaucon identifient au courage (Rsp.(IV)430b4 et Rsp.(IV)430b9). Cette obéissance inconditionnelle aux opinions inculquées (*dóxan* : Rsp.(III)412e8 et *dógmatos* : Rsp.(III)413c6) dans la première éducation est le signe distinctif des meilleurs gardiens, qui feront toujours ce qu'ils croient être le plus avantageux pour leur cité (Rsp.(III)412e6-8 et Rsp.(III)413c5-7); ils ne pourront retourner leurs armes contre leur cité⁷² ni refuser de combattre pour elle.

Bien que cette nature et cette éducation nécessitent une bonne mémoire (Rsp.(III)413c7-d1) et manifestent un caractère doté de *sophía* (Rsp.(IV)428a11-b1), la partie "savante" ou "épistémique" de l'éducation manque à ce caractère pour en faire un philosophe-roi. Dans la suite de la *République*, à chaque fois que Socrate rappelle la comparaison entre le gardien et un chien de noble caractère, ce sera pour en préciser le rôle politique et militaire.⁷³ La nature indélébile des opinions du gardien nous permet donc de l'assimiler au caractère opiniâtre décrit au livre V. Il est inébranlable devant les peurs et la guerre (*en tōi polémoī pròs toūs phóbous duskíneta ónta* : Rsp.(VI)503d1-2), mais cette obéissance a une contrepartie : il est tout autant inébranlable lorsqu'il est question d'apprendre (*duskinétos ékhei kai dusmathôs* : Rsp.(VI)503d3-4). Dans son cas, les exigences liées à la faculté de connaître semblent plutôt s'accommoder d'une simple reconnaissance extérieure et visuelle de ce qui est ami ou ennemi (Rsp.(II)376b3-4) et impliquent essentiellement la persuasion et l'obéissance. L'important pour la constitution de la cité réside en l'obéissance aux lois de la cité (*tois nómois peíthesthai* : Rsp.(III)415e1-2), car dans le cas d'une mauvaise éducation, le gardien, ce chien de noble race, se change en loup. En effet (Rsp.(III)416a4-7), « à cause du désordre, de la faim ou d'une quelconque attitude néfaste d'un autre genre (*tinós állou kakou éthous*) les chiens se mettent à faire du tort au troupeau et, au lieu de chiens, ils ressemblent à des loups » (*antì kunôn lúkois homoiōthēnai* : Rsp.(III)416a6-7). Le gardien ne sera donc pas en mesure de douter de ses opinions

⁷² À l'horizon de la docilité du gardien se profilent les dangers de la dissension, car c'est bien pour les éviter que les gardiens doivent être doux envers leurs concitoyens. Les *Euménides* d'Eschyle révèlent le lien qui pourrait exister entre le *thúmos* et la *stásis* (cf. v. 858-66).

⁷³ Rsp.(III)416a4-7; Rsp.(V)451d4 sq.; Rsp.(V)459a1 pour la reproduction; Rsp.(V)466c6-467a5. Pour la nature doxique de la première éducation; cf. IV)2.2 et 3.3.

politiques ni de les remettre en question sans mettre gravement en danger la sécurité de la cité ; le nécessaire travail de réfutation et de recherche auquel se soumet le dialecticien sera logiquement proscrit dans la première éducation.⁷⁴

Afin d'apporter une réponse au problème de l'injustice dans les cités, Socrate se voit par conséquent dans l'obligation de composer une figure chimérique, car empiriquement absente, produit de l'union "contre nature" de deux caractères que l'on trouve naturellement opposés. L'éducation dans la *République* n'est-elle qu'un mirage ? ni plus ni moins qu'une bataille de chars sur la mer ? Nous pensons que non, et soutenons que Platon a aménagé des manières de ponts pédagogiques servant à franchir l'écart entre ces deux caractères pour faire en sorte que la première éducation soit une formation compatible avec celle du philosophe-roi.⁷⁵ Il faut par conséquent conclure que l'éducation platonicienne, dans son effort pour se constituer en un tout cohérent, articule des réponses aux deux critiques soulevées par J. Annas et C.D.C. Reeve. En effet, si Platon réussissait à produire un caractère issu de ces deux natures, il montrerait par ailleurs comment et pourquoi la première éducation, réputée mythologique, mensongère et doxique, s'accorde avec la recherche critique et sans compromis de la vérité la plus pure, essentielle à l'exercice de la philosophie.

L'élaboration des solutions à ce problème touche plusieurs niveaux et de nombreux aspects des dialogues platoniciens. Il faut remarquer d'emblée qu'il est impossible de tous les traiter. En gardant présent à l'esprit le nœud de ce problème – l'adéquation de la pédagogie qui mène à l'institution d'un gouvernement de philosophe dans la cité – notre démonstration doit réserver une place prépondérante à la cohérence entre la psychologie et l'éducation. Nous avons déjà expliqué que la pédagogie platonicienne suppose une pratique de l'éducation sensible au développement psychologique de l'humain selon les différents âges

⁷⁴ La réfutation doit être interdite avant l'âge où l'homme possède une raison qui lui est propre (Rsp.(VII)539b2-7; *hoi meirakískoi*: Rsp.(VII)539b2-3). Le recours à la réfutation change des dialogues de jeunesse à la *République*, car les résultats politiques de la première éducation de la *République* reposent essentiellement sur la persuasion par la rhétorique et les mythes. L'opinion reçoit alors une fonction politique bénéfique, au contraire des dialogues de jeunesse où elle mène presque toujours à une connaissance illusoire. Il est par conséquent cohérent avec la pédagogie et la psychologie platoniciennes que la réfutation doive se limiter à un âge où les principes éthiques et politiques sont fermement ancrés dans l'âme des citoyens ; pour Platon, cet état d'esprit n'arrive pas avant l'âge adulte.

⁷⁵ Ch. Gill conclut tout autrement que Platon ne l'a pas fait (« *Plato and the Education of Character* », p. 1-26).

qu'il traverse. L'organisation des deux grands dialogues politiques est en effet attentive au vieillissement des citoyens.

Les exercices et les apprentissages que comprend l'éducation suivent, autant dans la *République* que dans les *Lois*, les tranches d'âge des enfants. On pourra constater combien Platon est attentif à diviser les étapes de l'éducation selon l'évolution psychologique qui détermine le passage d'une vie d'enfant à la vie d'adulte et de vieillard. Est-ce pour sacrifier à l'usage que Platon adopte cette méthode d'exposition ? Dans le *Protagoras*, Platon avait déjà prêté à Protagoras l'exposition chronologique d'une pédagogie de la justice suivant les étapes de l'apprentissage traditionnel en cours dans l'Athènes de l'époque classique. Pour ce dernier – comme pour Platon, on le verra – chaque étape de la vie est l'occasion d'inculquer la justice aux hommes. Bien qu'il ne désigne pas ces étapes par des âges précis, sa démonstration commence avec la première enfance (*ek paídon smikrôn arxámenoi* : Prot.325c5) et décrit la suite normale des apprentissages menant à l'exercice des fonctions politiques. Ainsi, la nourrice, la mère et le pédagogue (Prot.325c7) se joignent au père pour tenter de rendre l'enfant meilleur, en lui apprenant ce qui est juste ou non, pieux ou non, etc. « Suite à cela, ils l'envoient chez des maîtres » (*metà dè taúta eis didaskálon pémpontes* : Prot.325d7-8) dont ils souhaitent surtout qu'ils apprennent les bonnes manières à leur enfant (*eukosmías* : Prot.325e1). Bien que le texte n'implique pas de divisions chronologiques précises pour cette période, il mentionne successivement l'apprentissage des lettres (Prot.325e1-326a4), celui de la musique (Prot.326a4-b6) et la fréquentation du maître de gymnastique (*eis paidotribou pémpousin* : Prot.326b6 ; Prot.326b6-c7). Quant à eux, les hommes, devenus citoyens quand ils quittent leurs maîtres (*epeidàn dè ek didaskálon apallagôsin* : Prot.326c6-7), devront apprendre de la cité les lois qu'ils prendront pour modèles dans leur vie (Prot.326c7-8). D'une manière générale, Protagoras expose de Prot.325c5 à Prot.326e1 les divisions que suivra Platon dans ses exposés sur l'éducation. Cette distribution convenue des étapes et des disciplines ne devrait toutefois pas nous faire manquer de remarquer la nature particulière de la problématique platonicienne en pédagogie.

Pourquoi faut-il passer, dans cet ordre, du mythe à la science ? Et comment ? Qui le fait ? Qui doit le faire ? Il semble que le recours aux divisions traditionnelles ait été l'occasion pour Platon de présenter des idées personnelles sur la pédagogie qui découlent directement de ses intérêts philosophiques. Le caractère composite du gardien associant opinion droite et science peut en effet être reporté sur les deux

grandes étapes de l'éducation développées dans la *République*. Cette progression n'est pas la simple reconnaissance par Platon de la valeur de la tradition en matière d'éducation, car cette division correspond elle-même à une division épistémologique fondamentale pour la philosophie platonicienne entre ce qui relève de l'opinion et ce qui peut être appréhendé par l'intellect (*doxastou̇ te kai̇ noetou̇*: Rsp.(VII)534a6-7).

Le développement par Socrate des oppositions fondamentales servant à décrire le philosophe-roi nous laisse croire que Platon avait présentes à l'esprit les principales objections de nature psychologique qui pouvaient être soulevées par son essai de constitution d'une éducation philosophique à l'échelle d'une cité. Conscient de ces difficultés, mais maintenant la possibilité, à tout le moins théorique, de réaliser une telle éducation, il nous semble nécessaire que, dans sa pratique, cette dernière se plie autant que faire se peut aux données fondamentales de la psychologie humaine. Le vieillissement ou, plus précisément, le fait qu'une âme, par l'inéluctable travail du temps, se transforme, évolue, devient meilleure et se détache du corps, se présente chez Platon comme une justification naturelle des grandes étapes de la *paideía*. Attentif à démontrer l'adéquation entre cette *paideía* et l'objectif qu'il cherche à atteindre, Platon tire avantage de la suite classique des enseignements pour rendre compte d'un accord étroit entre le développement de la philosophie et l'évolution de l'âme humaine.

À cet effet, Platon se devait d'établir clairement les grandes étapes de l'éducation philosophique. Il n'est par conséquent pas surprenant que se trouve exposée une classification des manières de pratiquer la philosophie suivant les âges au moment même où Socrate affirme que la pratique de la philosophie doit être réformée (au livre VI de la *République*). En bref, pour Platon, « il faut que la cité s'occupe de cette activité d'une tout autre manière qu'aujourd'hui » (Rsp.(VI)497e6-7). L'organisation des études philosophiques sur laquelle repose la réalisation d'une cité juste implique un réaménagement des activités philosophiques selon trois tranches d'âges. Le problème vient de ce que l'on fait de la philosophie une occupation superflue (*páreigon*: Rsp.(VI)498a6), dont l'importance est secondaire face aux activités économiques que l'on pratiquera ensuite (*oikonomías kai̇ khrematismou̇*: Rsp.(VI)498a1). Aussi abandonne-t-on le plus difficile – la fréquentation des discours (*khalepótaton tò perì touṡ lógous*: Rsp.(VI)498a3) – au lieu de s'y consacrer pour le bien de la cité. Ce décrochage intervient au cours de l'adolescence (*meirakía ónta [...] autoú̇ tōi̇ kalepotátȯi̇ apallátontai*: Rsp.(VI)497e9-498a2).

Pour y remédier, Platon propose (en Rsp.(VI)498b3-c4) que la pratique de la philosophie se poursuive au cours de l'adolescence et des années qui suivent; elle suivra le vieillissement, ou, comme nous le verrons, l'assagissement des citoyens. Tout d'abord, ils seront mis en contact avec une philosophie et une éducation "pour les jeunes" (*meirakióde paidéian kai philosophían metakheirízesthai*: Rsp.(VI)498b3-4), adaptées à l'enfance et à l'adolescence (*meirakía [...] ónta kai paídas*: Rsp.(VI)498b3). Par sa nouveauté et le degré de spécialisation qu'elle suppose, l'expression *meirakióde paidéian kai philosophían* constitue en elle-même un exemple de l'adéquation recherchée entre la pratique de la philosophie et les divisions naturelles entre les âges. Ensuite, au fil des ans (*proiôuses de tês helikías*: Rsp.(VI)498b6), on arrive à un âge où l'âme commence à être entièrement formée (*he psukhê teleoústhai árkhetai*: Rsp.(VI)498b7), il faut alors s'astreindre aux exercices qui la concernent directement. La pratique de la philosophie prend ici son sens technique, circonscrit à l'exercice d'une connaissance, qui contraste avec celui de la philosophie adaptée "pour les jeunes", dont l'objectif consistait en partie à se servir du corps pour assister la philosophie (Rsp.(VI)498b4-6). En réussissant la transition entre ces deux pratiques, Platon pense maintenir les citoyens de sa cité modèle dans la pratique d'une philosophie dont l'exercice des discours rebute ses contemporains. La dernière période de la vie, celle où les forces physiques décroissent (*hótan [...] légei [...] he rhóme*: Rsp.(VI)498b8), se passera enfin dans la pratique de la philosophie dépouillée d'autres activités (Rsp.(VI)498b8-c4), parce que la philosophie « n'est pas une chose superflue ». ⁷⁶ D'inutile et d'étrangère aux

⁷⁶ La traduction de *hóti mē páreigon* de Rsp.(VI)498c2 qui explique le *medèn állo práttein* précédent pourrait nous induire en erreur. Faut-il comprendre que, dans leur dernier âge, les philosophes « ne feront rien d'autre qui ne serait pas superflu » comme le semble comprendre Robin qui traduit: « sans s'occuper à rien d'autre qu'à ce qui est passe-temps »? Bien qu'elle soit possible en pratique, deux éléments textuels s'opposent pourtant à cette lecture. Premièrement, en suivant Robin, il faudrait reconnaître que la philosophie est un passe-temps (comme sa note *ad loc.* le laisse entendre). Dans ce passage, Socrate évoque brièvement la succession des études philosophiques qu'il décrit dans le reste du dialogue. Or, on sait que les gardiens, à la fin de leur vie, pratiqueront le plus souvent la philosophie (*tò mèn polù pròs philosophíqi diatribontas*: Rsp.(VII)540b2) en plus de certaines activités nécessaires (Rsp.(VII)540b4-5). Il faut donc comprendre le *medèn állo práttein* comme le fait G. Leroux qui traduit: « sans rien faire d'autre [que de la philosophie] ». En effet, si on laisse les philosophes les plus âgés « se retirer dans les îles des bienheureux » (Rsp.(VII)540b6-7), il leur reste toujours des activités pédagogiques à mener (« éduquer les autres »: Rsp.(VII)540b5-6), ce qui est loin d'être superflu ou étranger à la philosophie. Nous pensons donc judicieux de retenir la lecture d'E. Chambry: *medèn állo práttein hó ti mē páreigon* qu'il traduit par « sans autre occupation

cités, la philosophie pénètre ainsi le tissu social et la vie politique de la cité; l'adéquation de la philosophie aux objectifs de la politique équivaut par conséquent à cette autre adéquation de la philosophie aux âges des citoyens que vise à réaliser la *paideía* platonicienne.

À partir de la correspondance entre les différents états psychologiques et les moyens d'apprentissage (à chaque âge conviennent plusieurs moyens dont la musique, la danse, la magie, les mathématiques, etc.) et en se servant de cet accord entre la psychologie et les moyens d'éducation comme principe fonctionnel de la *paideía*, il est possible de rendre compte des procédés pédagogiques platoniciens. Les principaux éléments techniques de cette éducation – *trophé*, *paideía*, et *máthesis* – se déclinent donc selon le développement de l'âme et contribuent à la constitution d'une théorie pédagogique dont l'objectif premier, l'amélioration, nécessite une philosophie adaptée aux caractéristiques psychologiques (désirs et capacités) de chaque âge.

sérieuse que la philosophie ». Socrate fait allusion ici à une distinction entre une pratique de la philosophie orientée pour et par la vie politique dans tous ses détails les plus contraignants et une philosophie dont la pratique se fait pour elle-même. Il dira ainsi des philosophes de plus de cinquante ans qu'ils seront relevés de leur tâche de gardiens de la cité par les générations qu'ils auront formées (*antikatalipóntas tês póleos phúlakas*: Rsp.(VII)540b6). Deuxièmement, Socrate s'efforce en Rsp.(VI)497c5-498c4 de démontrer précisément que la philosophie est considérée (à tort) comme une activité superflue (*páreigon oíomenoi autò dein prátein*: Rsp.(VI)498a6). Indépendamment de la division de la pratique de la philosophie selon les âges, il serait étonnant que son explication laisse des hommes qui, pour reprendre la traduction de Robin, « doivent vivre heureusement », passer leur temps dans des activités secondaires, eux qui justement doivent s'assurer une vie juste jusque dans la mort et dans l'au-delà (la note de Robin n'est alors d'aucun secours pour justifier sa traduction).

IV)2 Le rôle de la persuasion dans l'éducation

Les détracteurs de Platon ont critiqué à de nombreuses reprises le rôle politique de la persuasion dans la *République* et les *Lois*.¹ L'unité de la cité, concept fondamental de la politique platonicienne,² serait selon eux le résultat de l'assujettissement de la liberté individuelle des citoyens – leur droit à la contestation et à l'utilisation libre de la raison – aux intérêts d'une politique autoritaire dont le pouvoir repose sur une maîtrise coercitive des discours mythologique, rhétorique et des recherches philosophiques. Apporter une réponse suffisamment argumentée à cette critique exige une réinterprétation complète du rôle de la persuasion non seulement dans le cadre de la politique platonicienne, mais aussi dans la constitution d'une éducation philosophique. En effet, il est attendu qu'une telle interprétation critique mène aux blâmes les plus sévères en faisant du platonisme la recherche d'une domination du politique aussi bien sur la force de la persuasion que sur les possibilités de l'éducation. Il est vrai que l'instrumentalisation de l'éducation rebute naturellement tout homme ; et il semble que Platon n'échappe pas à cette règle. C'est pourquoi, d'une part, il fait de l'amélioration le principal objectif de l'éducation ; rappelons d'autre part sa méfiance à l'égard d'une description uniquement technique de la *paideía*. Il est par conséquent difficile d'identifier sans nuance le platonisme et une politique qui justifierait l'utilisation despotique de l'éducation et de la persuasion.³

¹ Voir *supra* IV)1.1 sur l'endoctrinement dans la *République* ; pour les *Lois*, voir l'article de Ch. Bobonich, « Reading the Laws », p. 249-282.

² N. Loraux écrit (*La cité divisée*, p.38-9) : « L'historien de la Grèce doit savoir que, pour donner un sens au mot "cité", il n'a pas fini de débusquer dans la *pólis* l'oubli – fondateur – de ce que son unité implique, fût-ce provisoirement, la division. » Platon voit en cette unité l'objectif le plus cher de sa réflexion politique (sur ce sujet, cf. J.-F. Pradeau, *Platon et la cité*, p. 44 *sq.*). Notre analyse ne peut cependant manquer de souligner les passages où il envisage les motifs de dissensions politiques et psychologiques. Par sa volonté d'union, Platon est bien un penseur exemplaire d'un certain "oubli du politique", mais sa pensée gagne en profondeur et en force quand on se rend compte qu'elle ne cesse de remettre en avant les risques de la division.

³ La suite du présent chapitre se concentre sur le rôle de la persuasion dans l'éducation. Traiter de la persuasion dans l'œuvre de Platon demande que l'on se prononce par ailleurs sur le statut de l'écrit platonicien ; nous aborderons cette question à la toute fin de ce travail.

Il est cependant évident que Platon tente d'unifier la cité grâce à la persuasion. La promotion d'une éducation publique découle directement des raisons qui expliquent l'apolitisme forcé du philosophe; afin de réunir philosophie et politique, il faut que la cité soit elle-même acquise à quelques principes élémentaires qui permettront au philosophe d'abord de croître et, plus tard, d'agir. Or, Platon, qui remarque à plusieurs reprises que la foule n'est pas philosophe, ne tente pas de convertir la foule à la philosophie, mais contourne le problème par l'intervention de la persuasion dans l'éducation publique.

La cohérence de la solution que Platon tente d'apporter à l'étrangeté du philosophe dans la cité demande que l'éducation favorise le bonheur de toute la cité (Rsp.(IV)420b5-8). Si l'éducation n'était vraiment destinée qu'à une élite de gardiens et de philosophes, soit il faudrait en conclure que ni la persuasion ni l'éducation ne peuvent exercer de contrôle sur la classe des artisans alors entièrement libres de penser et de faire ce qu'ils veulent, soit, selon l'interprétation la plus courante, que l'élite philosophe des citoyens doit constamment user de la force pour contraindre, grâce à sa police d'auxiliaires, le reste des citoyens non éduqués à respecter des lois et des mœurs qu'ils ne comprennent absolument pas ou avec lesquelles ils sont en désaccord. Il n'est pas difficile de voir que l'une et l'autre proposition de cette alternative s'accordent mal avec le principe de l'unité de la cité.⁴ De plus, quelques éléments des dialogues suggèrent que Platon destinait l'éducation publique à l'ensemble des enfants nés de citoyens libres. Entre liberté totale et répression continuelle, nous proposons le moyen terme qu'est l'éducation.⁵

⁴ La critique qu'Aristote adresse à la politique platonicienne se fonde sur la division naturelle de la cité entre une classe de dirigeants et une classe de dirigés (Polit.1261a10 sq.). Malgré l'idéal platonicien qu'est l'unité de la cité, il semble pourtant que Platon ait distingué clairement les qualités et les attributions politiques des trois classes. L'argument d'Aristote consiste à étendre à toute la cité ce que Platon réserve explicitement à la classe des gardiens (notamment la communauté des femmes, *tàs gunaikas koinás*: Polit.1261a10-11 et l'absence de propriété, Polit.1262a1 sq.).

⁵ Selon R. Muller, la doctrine platonicienne de la liberté suppose deux formes différentes et complémentaires de la liberté: la liberté du philosophe, qu'il tient de l'exercice sans contrainte de la dialectique, et la liberté du citoyen qui repose sur la pratique d'une politique et d'une morale judicieuses; (*La doctrine platonicienne de la liberté*, p. 250): « il s'agit en effet, par une éducation bien conduite, de travailler à l'excellence du corps et de l'âme, plus précisément d'éveiller la réflexion, le jugement, parce qu'en définitive ce sont eux les véritables garants des institutions. »

IV)2.1 — *L'éducation publique dans la République*

Doit-on comprendre que, dans la *République*, la classe des artisans et des agriculteurs reçoit la même éducation que les gardiens ? L'argument le plus complet nous provient de C.D.C. Reeve⁶ qui élabore un raisonnement par conjectures servant à démontrer que la classe des artisans n'est pas concernée par la première éducation. En voici un résumé.

1) La première éducation est destinée à former des gardiens et des soldats, pas des artisans ; 2) Socrate ne mentionne aucun test qui serait effectué sur un ensemble d'enfants provenant de toutes les classes ; 3) les éléments de l'éducation sont justifiés par les traits de caractère des gardiens qui recherchent les honneurs, cela ne correspond pas au caractère des artisans ; 4) l'adéquation des modèles éducatifs et de la future tâche à accomplir exclut, dans l'éducation des gardiens, l'imitation des artisans (Rsp.(III)395b8-396c4) ; 5) la division entre les classes dans le mythe des alliages prescrit qu'aucun artisan ne doit être gardien ; 6) les effets de l'éducation ne sont pas les mêmes dans le cas de l'éducation des artisans et dans celui de l'éducation des gardiens (Rsp.(V)456d8-10), les gardiens sont meilleurs ; 7) l'éducation des gardiens inculque la connaissance des formes de la vertu (Rsp.(III)402b5-c8), de leur côté les artisans ne connaissent que les modes et les qualités ; 8) comme l'éducation s'adresse à l'âme, la même éducation ne peut convenir à l'âme des gardiens (*thúmos* et *logisitikón*) et à celle des artisans, animés par les désirs épithumiques.

On peut regrouper ces éléments en deux groupes : (2, 5, 6) portent sur la notion de tri, et (1, 3, 4, 7, 8) sur les notions d'adéquation et de spécialisation.

Le point (2)⁷ méconnaît que, par définition, l'opération de tri implique, avant sa réalisation, un ensemble d'enfants de citoyens plus ou moins uniforme qu'il faut diviser en espèces dissemblables.⁸ Selon Soph.226d1-3 le tri consiste à séparer le meilleur du moins bon, ou le semblable du semblable. On trouve

⁶ *Philosophers-Kings*, p. 186-9.

⁷ Socrate ne mentionne aucun test qui serait effectué sur un ensemble d'enfants provenant de toutes les classes.

⁸ A.B. Hentschke-Neschke (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 116) comprend ainsi l'éducation des citoyens et la sélection des gardiens : « *So wird der ganze Staat zum Erziehungsraum [...].* » Les gardiens sont choisis d'une manière très large : « [...] *schließt sich die Auswahl der Herrschenden an, die auch nur 'im Groben', nicht 'mit Genauigkeit' behandelt wird (Rsp.(IV)412b9-414a9).* » Ce propos va dans le sens d'une sélection ascendante, en partant de la base de la cité vers le philosophe-roi.

justement en Rsp.(III)415a2-3 une remarque qui fait des enfants issus des trois classes des frères nés de la même cité : *estè [...] pántes hoi en tēi pólei adelphoí*. Le mythe des alliages est précisément un mythe parce qu'il impose des divisions symboliques dans une cité que Socrate souhaite avant tout unifier par un sentiment d'amitié fraternelle.⁹ Le point (5)¹⁰ reprend le principe fonctionnel du tri qui

⁹ N. Loraux traite en ces termes (*La cité divisée*, p. 203-15) du recours à la fraternité pour résoudre le problème de la *stásis* dans la cité (p. 203) : « [...] dans les textes, la représentation d'une fraternité efficace contre la discorde est depuis longtemps repérable. [...] Fraternité éminemment politique que celle qu'invente Platon, fût-ce sur un mode imaginaire, comme c'est le cas dans la *République*. » Certes, d'une part, la fraternité platonicienne est avant tout politique, d'autre part, elle est explicitement présentée sous des allures mythologiques dans le noble mensonge de l'autochtonie (p. 215 : « le beau mensonge platonicien ») ; N. Loraux insiste fortement sur le caractère fictionnel de cette fraternité (*id.*) : « L'opération philosophique est puissante et, pour un peu, on oublierait que la communauté des frères qui fonde la cité et le Bon gouvernement fraternel sont de pures fictions, ou du moins des modèles. » Selon les catégories qu'utilise N. Loraux, cette fiction serait le signe que la fraternité comme solution à la dissension se trouve du côté d'un oubli de la cité que trahit la nature fictive du modèle platonicien. L'arrangement des mariages doit se faire en secret, « pour éviter tout risque de dissension » ; ici, l'utilisation du mensonge cache une pratique eugénique ; le recours au mensonge assure que l'intervention politique en matière de natalité n'ira pas à l'encontre des procédés d'unification de la cité. Dans ce cas, la solution des guerres fratricides passe bien par l'oubli. Rejoindre l'histoire et la politique demanderait donc de « retourner dans le monde sublunaire » (*id.*). Cette interprétation tend par contre à mépriser la portée pédagogique du mythe de l'autochtonie et la nature pratique des solutions pédagogiques envisagées par Platon (N. Loraux ne s'attarde pas sur la notion de *philia*, centrale pour la politique platonicienne). La fraternité est en effet une (p. 206) « configuration double et contradictoire » tiraillée entre un idéal d'union et la possibilité toujours présente d'une lutte fratricide (p. 208). Toutefois, envisager les modèles théoriques en constante opposition aux exemples lexicaux et historiques rend impossible de reconnaître que le texte de Platon tire lui-même son origine d'une compréhension historique de la politique et que sa pensée philosophique reste attentive à décrire des procédés techniques qui peuvent eux-mêmes s'inscrire dans le cadre d'une pensée historienne. La lecture de N. Loraux confond le premier niveau de fraternité (celui du mythe phénicien) où tous les citoyens sont dits frères et sœurs, et le deuxième niveau de fraternité où seuls les gardiens partagent le même lien familial avec l'ensemble de leurs pères et mères, deux éléments par ailleurs distincts dans la *République* grâce au mythe des alliages (la communauté des femmes ne s'applique qu'aux gardiens, cf. Rsp.(V)450c ; Rsp.(V)464a1-465d1, comme l'arrangement des naissances) — p. 203-4 : « le recours au mythe est [...] premier pour convaincre les citoyens de leur commune origine autochtone en vertu de laquelle, tous nés de la terre, ils sont "tous frères", après quoi la construction politique organisera une parenté civique généralisée où les citoyens sont comme autant de frères, pourvus en indivision d'un nombre impressionnant de "pères", de "mères", et de "sœurs" ». La différence entre ces deux niveaux de fraternité découle d'une organisation politique de la fraternité qui dépasse le simple récit d'une fiction philosophique ; elle est une tentative d'aménager les nécessaire divergences politiques et la possibilité théorique de voir la cité unie autour d'une

intervient pour faire en sorte que les classes ne se mélangent pas entre elles, mais cela touche avant tout les tests, et indirectement l'éducation ; autrement dit, ce n'est pas en recevant la même éducation élémentaire que les citoyens auront nécessairement le même emploi (les échanges entre les classes sont possibles au cours de l'éducation). On peut dire pour (6)¹¹ que l'éducation d'un gardien a pour effet de produire un gardien, citoyen meilleur qu'un artisan, mais cela ne démontre pas en quoi l'artisan ne profiterait pas de l'éducation du gardien.

Le fond du débat touche les notions d'adéquation et de spécialisation. Pour répondre au premier point du raisonnement de Reeve,¹² il semble que Socrate traite de la première éducation en pensant aux gardiens, car la réalisation d'un ordre sain pour toute la cité repose sur l'existence de cette classe, mais Socrate ne formule aucune objection s'opposant à ce que les artisans apprennent les mêmes mythes, danses et techniques élémentaires (compter, lire et écrire) que les gardiens. Cette formation n'est pas encore la spécialisation qui intervient après les tests ou lors de l'entraînement militaire. Du reste, la connaissance de ces techniques élémentaires (compter, lire et écrire) aide à la réalisation du travail autant artisanal que militaire, et la connaissance des mêmes mythes est nécessaire et bénéfique pour l'instauration d'une piété et d'une amitié communes à toute la cité. Pour le bon fonctionnement de la cité, gardiens et artisans doivent être amis ; l'aspect bénéfique de cette formation générale ne nous paraît pas être un obstacle au développement des facultés psychologiques propres aux artisans (3, 8).¹³ Qui plus est, elle évite qu'un amour immodéré pour l'argent dépasse les limites de la piété ou de l'intérêt de la cité et lui soit néfaste. Le tri progressif des natures entre elles distinguera qui préfère les honneurs, qui les plaisirs, qui la connaissance ; l'éducation ne crée pas ces trois caractères, qui se trouvent tels quels dans la nature humaine.

fraternité autochtone, *philia* unitaire effet d'une *trophé* commune à tous. Malgré les différences entre les classes, et, au sein des classes, entre leurs membres, tous les citoyens sont nourris par la terre qu'est la cité.

¹⁰ La division entre les classes dans le mythe des alliages prescrit qu'aucun artisan ne doit être gardien.

¹¹ Les effets de l'éducation ne sont pas les mêmes dans le cas de l'éducation des artisans et dans celui de l'éducation des gardiens (Rsp.(V)456d8-10), les gardiens sont meilleurs.

¹² La première éducation est destinée à former des gardiens et des soldats, pas des artisans.

¹³ Les éléments de l'éducation sont justifiés par les traits de caractère des gardiens qui recherchent les honneurs, cela ne correspond pas au caractère des artisans (3). L'éducation s'adressant à l'âme, la même éducation ne peut convenir à l'âme des gardiens (*thúmos* et *logistikón*) et à celle des artisans, animés par les désirs épithumiques (8). Voir à ce sujet IV)2.2 (c).

Le point (4)¹⁴ constate que les imitations d'artisans seront proscrites dans la danse. Cela ne devrait pas nous étonner, si on remarque que, pour le Platon de l'*Ion*, la formation technique des artisans, comme celle des gardiens ou des stratèges, ne peut pas passer par l'imitation poétique. Il y a bien dans la première éducation une imitation militaire spécialisée que Platon compare à l'apprentissage des métiers manuels (Rsp.(V)466e4-6); elle vise à rendre meilleures les futures générations de gardiens (*beltiou̇s é̇sontai katorthou̇ntes*: Rsp.(V)467b8-9). La compétence militaire (maniement des armes, pugilat, stratégie) des gardiens ne provient donc pas de leur connaissance des poèmes ni de la danse.¹⁵

Enfin, le point (7)¹⁶ est issu d'une confusion entre les connaissances techniques des artisans (modes et qualités) et les vertus des gardiens. Encore ici, remarquons que les artisans ne pourront pas, grâce à leur seule technique, suivre le canon politique imposé par les dirigeants s'ils ne connaissent pas les modèles que tente de véhiculer la première éducation. Pour les adapter aux modes et aux qualités de leur art, il leur faut les avoir rencontrés lors de leur propre éducation. Nous pensons donc que la lecture de Reeve est victime du principe de spécialisation dont il voulait justement se départir.¹⁷ Il le suit si aveuglément qu'il réduit toute la formation — technique et morale — des artisans à l'apprentissage de leur art.¹⁸

Hence it is training in a craft that releases an appetitive psyche from the rule of unnecessary appetites, gives it access to modes, and causes it to abandon the pleasures of food, drink, and sex for the more pleasant pleasure of making money.

En un mot: "le travail c'est la vertu", mais on voit mal comment apprendre le métier de forgeron pourrait accomplir tout cela. De plus, il échappe à Reeve, qui voit dans la première cité (celle des pourceaux) une réunion d'artisans,¹⁹ que ces artisans chantent des hymnes aux dieux et mènent une vie pieuse (*humnoũntes tou̇s theou̇s*: Rsp.(II)372b7-8); pense-t-il vraiment que c'est en forgeant que l'on devient pieux? En dernière analyse, il définit mal ce qu'il entend par première éducation.

¹⁴ L'adéquation des modèles éducatifs et de la future tâche à accomplir exclut, dans l'éducation des gardiens, l'imitation des artisans (Rsp.(III)395b8-396c4).

¹⁵ Contrairement à ce que pense Reeve, (*id.* p. 196): « *Primary education inculcates [...] the skills an effective soldier-policeman would need.* »

¹⁶ L'éducation des gardiens inculque la connaissance des formes de la vertu (Rsp.(III)402b5-c8), de leur côté les artisans ne connaissent que les modes et les qualités.

¹⁷ *Id.* p. 172-6.

¹⁸ *Id.* p. 190.

¹⁹ *Id.* p. 189.

Pour lui, ce n'est apparemment pas l'éducation à la vertu par la musique et la gymnastique décrite dans les livres II et III de la *République* – éducation traditionnelle quoique révisée à l'aune de principes platoniciens – mais une formation beaucoup plus spécialisée, comprenant des chants et des danses à caractère technique. Dans le cas des gardiens, que cette formation technique provienne de la poésie est incompatible avec la critique de la poésie imitative que l'on trouve dans l'*Ion* et le livre X de la *République*.²⁰

À ce point de notre analyse, il faut pouvoir distinguer entre deux manières de concevoir la place de la troisième classe dans la cité platonicienne. D'un point de vue politique, la différence naturelle qui divise les citoyens entre dirigeants et dirigés empêche une assimilation des classes entre elles (Rsp.(III)415a3-7). La tripartition des rôles politiques ne peut signifier qu'une seule chose : les citoyens n'auront pas les mêmes devoirs ni les mêmes droits. Platon justifie ce système de castes en associant à une nature différente chacune des trois fonctions politiques.²¹ Selon la définition de la justice retenue dans la *République*, l'accord judicieux entre le rôle politique et le caractère de chaque citoyen devrait garantir le bonheur de la cité toute entière. La classe dite de fer et de bronze se voit attribuer les tâches des agriculteurs et des artisans (Rsp.(III)415a6-7), mais Platon ne précise malheureusement pas la nature de leurs rapports avec les gardiens, dirigeants ou auxiliaires. On a déjà mentionné que l'éducation par les mythes avait pour objectif de prévenir que les gardiens retournent leurs armes contre le troupeau de citoyens dont ils ont la garde. Par ailleurs, les citoyens producteurs fournissent aux gardiens, en échange de leur protection, les moyens qui leur permettent de subsister.²² Cette distribution des rôles politiques par la séparation physique et politique du pouvoir armé des classes de production repose sur un équilibre délicat entre la force des uns et l'indispensable travail des autres. Platon lui fait plusieurs fois allusion au sein de l'éducation.

Il distribue d'abord en détail les genres des instruments de musique selon les fonctions. On tolérera la flûte de pan pour les bergers des champs (*kat' agroùs toùs*

²⁰ Cf. *id.* p. 220-31.

²¹ Sur cette comparaison repose l'économie de cette constitution (*politeía*) qu'est la *République*. Cf. J.-F. Pradeau, *Platon et la cité*, p. 27 : « elle donne à la *République* à la fois son statut de *Politeía* (...), lorsqu'elle substitue à la recherche de la justice individuelle celle de la justice politique, et son plan. »

²² Rsp.(V)464c1 ; Rsp.(V)465d6-7 ; Tim.18b3-4 ; Crit.110d1-2.

nomeúsi súrigx án tis eíē: Rsp.(III)399d8-9), mais elle sera proscrite, ainsi que toutes les autres flûtes, dans l'enceinte de la cité (Rsp.(III)399d3-5). Pour la cité, Socrate ne retient que les instruments à cordes simples (*lúra [...] kaì kithára leípetai*: Rsp.(III)399d7-8). La détermination des lieux, des instruments et des tâches respecte fidèlement la division de la cité en classe. Changer l'ordre de ces attributions aurait un effet néfaste sur la cité. La cité obéit au contrôle rationnel des gardiens; l'utilisation de la lyre, dont Platon mentionne qu'elle est un instrument apollinien (*tòn Apóllo kaì tà tou Apóllonos órgana*: Rsp.(III)399e2), correspond à leur nature raisonnable. Socrate rappelle le concours musical qui avait opposé Apollon et Marsyas (*krínontes [...] tà tou Apóllonos prò [...] Marsúou te kaì tòn ekeinou orgánon*: Rsp.(III)399e1-3); il préfère la lyre à la flûte dont le caractère convient à la vie des champs, mais pourrait entraîner un dérèglement dans les mœurs des gardiens.

L'image invoquée par Socrate pour expliquer la manière dont la pratique de la philosophie est pervertie en dit long sur le cloisonnement politique des classes. C'est comme si, dit-il (Rsp.(VI)495e4-8)

...un forgeron, chauve et de petite taille, ayant en sa possession une somme d'argent et à peine sorti de ses liens, s'en allait, après s'être lavé aux bains publics et avoir acheté un nouveau manteau, paré comme un jeune marié, épouser la fille de son maître en profitant de sa pauvreté et de sa solitude.

Pour Platon, l'exercice du pouvoir, comme la pratique d'un métier ou de la dialectique, requiert une nature adéquate que n'ont pas les artisans ni les producteurs manuels (Rsp.(VI)495d6-e2). La division de la cité en trois classes agit en tant que principe politique devant maintenir les citoyens à la place qui convient au genre de vie qu'ils souhaitent mener selon les tendances naturelles de leur caractère. À ce titre, la cité platonicienne ne peut fonctionner correctement sans elle. Échanger les citoyens pour inverser leur rôle politique ou influencer les caractères par des éléments dérégés menace l'ensemble du système politique. On doit donc concéder aux détracteurs de la politique platonicienne que les divisions de la cité en trois classes suivent nécessairement un ordre figé et prédéterminé par Platon, mais il faut remarquer d'emblée que leurs éléments connaissent une formation et une évolution pédagogiques.

Le cloisonnement des classes politiques a une contrepartie qui suppose la participation de la troisième classe à l'éducation publique. La production des artisans, comme celle des poètes, est contrôlée afin qu'elle convienne à l'éducation des gardiens (*tois állois demiourgois epistatétéon...*: Rsp.(III)401b3 sq.). Elle peut

être perçue comme un simple apport extérieur à l'éducation des gardiens, pourtant Platon en précise le rôle en louant le travail des bons artisans qui « sauraient suivre de près la nature du beau et de la belle apparence » (*dunaménous ikhneúein tèn touú kaloú te kai euskhémonos phúsin*: Rsp.(III)401c4-5). Socrate propose que les gardiens responsables de l'éducation se mettent à la recherche d'artisans naturellement doués pour cette tâche (*zetetéon toús demiourgoús toús euphuôs*: Rsp.(III)401c3). La production de ces derniers sera favorisée par les gardiens, alors que les artisans dont la production est contraire à la nature du beau et de la belle apparence (*tò kakóethes touúto kai akólaston kai aneleútheron kai áskhemon*: Rsp.(III)401b4-5) verront leur travail interdit (*ouk eatéos par' hemín demiourgeîn*: Rsp.(III)401b7-8), subissant le même sort que les poètes qui ne peuvent produire l'image de bonnes mœurs (*tèn touú agathou eikóna éthous empoieîn*: Rsp.(III)401b2).

Le sort des artisans dans la cité de la *République* montre comment la division de la cité obéit à deux critères. L'autorité politique des gardiens découle d'une division stricte des tâches, mais le rôle pédagogique de la production manuelle artisanale ou artistique (*méte en eikósi zóion méte en oikodomémasi méte en álloi*: Rsp.(III)401b5-6) repose sur une participation active des éléments producteurs de la cité et des philosophes qui déterminent le projet d'ensemble. En effet, il s'agit d'entourer les jeunes de la cité d'un environnement qui les prédispose à accepter le discours des lois que formule un gouvernement de philosophes. La production de l'artiste pourra inciter les jeunes « à la ressemblance, à éprouver un sentiment d'amitié et à être en accord avec le beau discours » (*eis homoióteta te kai philían kai sumphonían touú kalou lógoi*: Rsp.(III)401d1-2). Sans postuler que les producteurs doivent eux-mêmes être des philosophes pour réaliser un art conforme aux idées directrices de la première éducation, leur propre recherche enthousiaste de la nature du beau et l'accord de leur production avec le discours des pédagogues et des dirigeants supposent qu'ils reconnaissent les valeurs, les mœurs et les caractères que l'éducation souhaite inculquer aux jeunes de la cité.²³ Producteurs et

²³ G. Klosko est d'avis que, pour Platon, les citoyens de la troisième classe devraient être éduqués (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 129): « *It seems probable that members of this class will be raised to some facsimile of the virtue based on correct opinion. [...] In Book X, Plato describes a man "who had lived ... in a well-ordered city, and had been virtuous by habit without philosophy"* (619c). *It is inconceivable that any inhabitant of the ideal city would be inferior to this kind of man in regard to virtue.* » (cf. p. 120). Cet homme n'est en rien l'idéal du

philosophes doivent en définitive soumettre leur activité à des critères de vérité, de beauté et de justice qui participent des mêmes principes, aussi contraignants pour les uns que pour les autres. Sans une première éducation partagée par toutes les classes, il serait impossible aux producteurs de le faire.

À la fin de la première éducation, qui se destine essentiellement à identifier quels sont les futurs gardiens parmi les autres citoyens, la division de la cité en trois classes dépend de l'opération de tri qui attribue les fonctions politiques selon les natures des citoyens. Socrate envisage que des natures différentes naissent au sein d'une même classe (Rsp.(III)415a7-b3). Si un enfant se révèle avoir un naturel différent de celui de ses parents, on devrait le déplacer dans la classe adéquate (*tèn tēi phúsei prosékousan timèn apodóntes ósousin eis demiourgòus è eis georgòus*: Rsp.(III)415c1-2). S'il est possible que des enfants passent d'une classe politique à l'autre (Rsp.(III)415c2-5), cela implique donc que les enfants des trois classes seront testés afin que soit déterminé leur rôle dans la cité. Sans un tri prenant en compte les trois classes de la cité, la division adéquate du travail serait en pratique impossible; la théorie qui veut que le bonheur de la cité découle d'une juste distribution des tâches resterait lettre morte.

Ces tests ont pour objectif d'opérer un tri entre les natures selon la résistance des opinions inculquées aux enfants lors de la première éducation (Rsp.(III)413d10-414a4). Socrate décrit la puissance de ce procédé en le comparant à la mise à l'épreuve de la qualité de l'or par le feu (*basanízontas polù mállon è khrusòn en purì*: Rsp.(III)413e1-2), anticipant ainsi sur le mythe des alliages qui servira plus tard à décrire les différences entre les natures des citoyens (Rsp.(III)415a1-d2; Rsp.(VI)503a5-6). Celui qui se montrera capable de résister à la magie, à la peur et aux douleurs en conservant les acquis de la première éducation, « en étant un bon gardien de lui-même et de la culture qu'il a apprise, faisant preuve dans toutes ces épreuves d'un bon rythme et d'une bonne harmonie » (Rsp.(III)413e2-4),²⁴ sera institué dirigeant de la cité et gardien (*katastatéon árkhonta tēs póleos kai phúlaka*: Rsp.(III)414a1-2). Comment les enfants de la troisième classe, dont on suppose qu'ils n'ont pas reçu la première éducation, pourraient-ils conserver les opinions et la culture que cette éducation doit inculquer

citoyen qui sera "philosophe" au moins par son amour pour sa cité. Nous verrons plus loin que la formation élémentaire des enfants a pour objectif de favoriser l'usage bénéfique de la raison.

²⁴ Rsp.(III)413e2-4: *phúlax hautoù òn agathòs kai mousikēs hēs emánathanen, eúruthmón te kai euármoston heautòn en pási toútois parékhoñ.*

aux enfants? Le principe même d'un échange entre les enfants des trois classes politiques rend nécessaire la mise en commun de l'éducation publique, car le tri entre les natures a pour objectif de tester et de trouver, dans les trois classes, la qualité d'une nature et d'un comportement grâce à la persistance des principes diffusés au cours de l'éducation. Socrate en précise le déroulement en spécifiant que le tri interviendra au cours de l'ensemble de la formation; de la jeunesse à la maturité (*én te paisi kai neanískois kai en andrási*: Rsp.(III)413e6). Il doute que puisse être un bon gardien un homme qui ne possède pas un naturel philosophe ni ne pratique les occupations adéquates. C'est sans conteste de l'élitisme, mais la longue durée des tests suggère toutefois que les dirigeants de la cité seront constamment à l'affût, dans les trois classes s'il le faut, d'un gardien utile autant à lui-même qu'à sa cité (Rsp.(III)413e5).

Avant d'installer les gardiens dans leurs fonctions et à l'endroit d'où ils pourront le mieux contrôler l'intérieur et l'extérieur de la cité (Rsp.(III)415d6-417b9) Socrate extrait de l'ensemble de la cité les éléments les mieux disposés à remplir le rôle de gardien. L'objectif premier de l'éducation élémentaire consiste à réunir les trois classes de citoyens dans une grande famille dont la cité est la mère mythique (Rsp.(III)414d5-e4); il est ainsi important de convaincre tous les citoyens, d'abord les dirigeants et les militaires, et ensuite tous les citoyens (*prôton mèn autoùs toùs árkhontas peíthein kai toùs stratiótas, épeita dè kai tèn álleu pólin*: Rsp.(III)414d2-4) qu'ils sont tous nés de la même mère. La diffusion des mythes de l'autochtonie et des alliages favorise le sentiment d'amitié fraternelle que Socrate voudrait instaurer entre les citoyens (*hòs adelphôn ónton kai gegenôn dianoeísthai*: Rsp.(III)414e5-6).²⁵ Le tri par les alliages opère donc des classifications politiques dans le grand ensemble formé par les citoyens de la cité.

La participation de la troisième classe à l'éducation élémentaire découle enfin de l'argument développé dans les livres II et III de la *République*. La formation d'une classe de gardiens n'y est pas une fin; elle est le moyen que prend Socrate pour purifier la cité de mollesse et instituer une cité saine. La démonstration de Socrate s'effectue en trois étapes. À l'origine, le modèle de cité juste qu'il présente dans la première cité peuplée uniquement d'artisans et d'agriculteurs ne convient pas aux attentes de Glaucon et d'Adimante (Rsp.(II)369b5-372e1) qui s'intéressent aux causes de l'injustice. Il lui faut ensuite observer la cité du luxe et

²⁵ Voir aussi Rsp.(III)415a2-4 et Rsp.(III)415d3-4: *eú àn ékhoi pròs tò mállon autoùs tês póleòs te kai allélon kédesthai*.

de la surenchère, une ville gonflée d'humeurs (Rsp.(II)372e7-373d3). Avant d'expliquer les causes de l'injustice dans les cités,²⁶ Socrate constituera un modèle de cité saine en décrivant une utilisation bénéfique de la cuisine, de la médecine, de la pédagogie et de la législation présentes dans la cité de mollesse (Rsp.(II)373d4-399e7). L'ajout des classes d'auxiliaires et de dirigeants aux producteurs de la première cité et la critique des utilisations déréglées des techniques instaurent un ordre harmonieux dans l'ensemble de la cité même si cette dernière dépasse les limites d'une organisation politique réduite à sa plus simple expression économique. L'équilibre politique qu'incarne la deuxième cité, s'il est le produit d'une purification de la cité de mollesse, devrait donc inclure la participation autant politique que pédagogique de la classe des producteurs et des artisans.

La participation de la production des artisans et des producteurs à l'éducation de la cité, la présence de leurs enfants dans le tri départageant les trois classes, les échanges entre les classes et le fait que la création d'une cité saine provienne de l'organisation d'une éducation élémentaire dans une cité conçue comme l'unité de trois classes, tous ces points indiquent que Platon prévoyait appliquer la formation pédagogique élémentaire à toute la cité. En tant que véhicule des mythes fondateurs de la cité, il faut donc percevoir la *paideia* élémentaire comme la culture politique de tout un peuple. Qu'elle soit ou non dirigée par une classe de philosophes, la persuasion agit comme donné fondamental de l'éducation d'une cité. Platon est à maints égards le père du philosophe-roi, mais il n'a pas inventé de toutes pièces le rôle de la persuasion dans l'éducation. Persuader par les mythes tous les citoyens des idées directrices qui guident la vie politique de la cité est une tâche nécessaire, et, dans cette mesure, une partie inaliénable de la *paideia*. En effet, en dirigeant une relecture des mythes, Socrate n'organise pas l'éducation d'une classe fermée, seule à connaître et à croire en ses mythes, mais modèle toute la société dont ces mythes forment l'assise poétique et symbolique.²⁷ Abordée sous

²⁶ À partir de Rsp.(IV)444a10 et, plus en détail, de Rsp.(VIII)543a1 à Rsp.(IX)588a11.

²⁷ J.A. Elias (*Plato's Defense of Poetry*, p. 13-8) écrit à propos du rôle formateur des mythes pour les opinions et les convictions morales des contemporains de Platon (p. 14): « *References, by means of quotation, to incidents in the legends had the effect of the pointing up analogies with everyday situations in a way that presupposed a common heritage of tradition and belief* »; (p. 15): « [...] *we may say that by Plato's time both ritual and myth had long since lost their peculiar urgency and direct appeal vis-à-vis real gods wielding real power and had taken on a symbolic force in a more social framework* »; (*id.*): « [...] *as belief becomes more sophisticated the meaning of myth shifts to vacate territory claimed by science, without however surrendering metaphysical, moral, and religious realms.* » Les mythes représentaient une manière autant

cet angle, la persuasion par les mythes ne peut plus être perçue comme une ruse des dirigeants pour écraser sans violence un peuple sous sa domination, car elle forme un élément constitutif de l'éducation élémentaire. Si l'on admet que la pratique de la vertu, en s'adaptant aux différents genres de vie, peut concerner toutes les classes politiques (pour reprendre l'élément sur lequel repose la critique adressée à Platon), suivre les principes de la culture nationale, que ce soit d'une manière philosophique, d'une manière patriotique ou comme un simple citoyen désireux de mener une bonne vie, devrait concerner chacune des classes de la cité dans leur recherche du bonheur.

IV)2.2 — *Persuasion et vieillissement*

La direction philosophique que la théorie platonicienne de l'éducation impose aux mythes se révèle, nous venons de le voir, d'autant plus nécessaire qu'est inévitable l'intervention de la persuasion dans toute *paideia* élémentaire. La persuasion joue ainsi un rôle central dans le développement des deux éléments du modèle psycho-politique de la *République*. D'une part, pour l'ensemble de la cité, elle intervient dans l'unité de la cité en regroupant les citoyens autour des mêmes mythes fondateurs;²⁸ d'autre part, elle fait partie, pour chaque individu, de la progression psychologique de l'éducation. La succession chronologique qui mène de la *trophé* dispensée par la première *paideia* à la *máthesis* de la *paideia* supérieure, bien qu'insuffisante pour définir les objectifs philosophiques de la *paideia*, n'en est pas moins une évolution psychologique nécessaire de la pédagogie en ce qu'elle cherche à correspondre le mieux possible à l'évolution naturelle de l'équilibre des rapports entre le corps et l'âme.

Une telle manière de concevoir l'organisation de la *paideia* implique une définition souple de l'âge et du vieillissement. Abstraction faite d'une simple description mathématique de l'âge, Platon, en traitant du vieillissement chez

d'inculquer des convictions morales fermes que de justifier ou de critiquer des actions morales ou politiques. La manière de connaître et de représenter les mythes n'empêcherait donc pas en principe les auditeurs ou les récitants de donner leur propre interprétation critique et argumentée sur la signification de ces mythes (cf. Ch. Bobonich dans *Form and Argument*).

²⁸ J.-F. Pradeau écrit à ce sujet (*Platon et la cité*, p. 44) : « On ne demande au citoyen de la *République* qu'une conviction que les dirigeants doivent obtenir à tout prix – fût-ce celui du mensong (le mythe) –, celle que la cité est une unité. »

l'humain, entend par là l'avènement d'une attitude réfléchie. Se superposant aux trois âges de la vie, l'assagissement de l'âme au fil des ans se présente comme un passage de la jeunesse à la vieillesse qui s'effectue lorsque le *noûs* dirige le reste de l'âme. Cette définition relative échappe à une division uniquement chronologique de la vie et – compte tenu de l'objectif politique de Platon : former le *noûs* de dirigeants avisés – l'emporte sur une définition stricte de l'âge. Attentif au développement de l'âme humaine, Platon ne croit pas que la suite des enseignements puisse suffire à rendre quiconque vertueux. Il pense en revanche que la juste utilisation du *noûs* dans la direction de la vie le peut. Disons, pour anticiper sur les résultats de notre analyse, que Platon applique une succession précise d'apprentissages sur une division du vieillissement obéissant à des critères relatifs, ce qui aboutit à un certain scepticisme en matière d'éducation ; il est en effet possible de vieillir et d'apprendre sans que jamais ne nous vienne la sagesse.²⁹

Un premier exemple, tiré des *Lois*, montrera ce que nous entendons par la définition relative de l'âge et du vieillissement chez Platon. Le discours que l'Athénien voudrait tenir aux impies commence avec ces mots : *ô paî, néos éi* (Leg.(X)888a7) dont la traduction littérale serait « cher enfant, tu es jeune ». Dans le cas présent, l'utilisation de *paîs* et de *néos* peut avoir deux sens. Ou bien ces termes désignent le lien familial qui unit l'impie et le magistrat qui lui tient ce discours.³⁰ En effet, Platon insiste souvent pour faire de la cité une grande famille ; le magistrat peut donc considérer ce citoyen comme son fils.³¹ Ou bien Platon leur attribue, en plus de leur connotation familiale, le sens qu'ils prennent dans le discours du prêtre Égyptien qui disait à Solon que les Athéniens sont des enfants (*Héllenes aei paides este, géron dè Héllén ouk éstin* : Tim.22b4-5).

Pour l'Athénien, commencer son discours par ces mots dénonce du même coup la cause de l'impiété. Le fautif n'a pas assez mûri pour comprendre la gravité de l'erreur qu'il commet. L'exemple de Céphale avait démontré que la vieillesse amène la crainte des dieux (Rsp.(I)330d4-331a1) et comment ceux qui ont commis

²⁹ Platon pense, comme ses contemporains, que vieillir c'est aussi apprendre (Eschyle, Prom.982) : *...ekdidáskei pánth' ho geráskon khrónos* ; Sophocle, OedC.7-8 : *khrónos xunòn makròs didáskei* ; Anti.1350-3 ; OedC.804-5. Ce qui n'empêche pas Sophocle de remarquer que peu d'hommes accèdent au savoir (Anti.720-3) ; Hémon en conclut que « les sages paroles, il est bon de les apprendre » (*...tôn legónton eû kalòn tò manthánein* : Anti.723).

³⁰ Selon le sens relatif de *paîs* (M. Golden, « *Pais, Child and Slave* », p. 93-4).

³¹ Les traducteurs (Brisson, Jowett, Robin, Saunders) s'autorisent du lien de parenté que peut supposer *paîs* pour le traduire par « garçon ».

des injustices se réveillent apeurés, « comme des enfants » (Rsp.(I)330e7). Le redoublement de *païs* par *néos* voudrait ainsi signifier aux impies qu'ils commettent "une erreur de jeunesse". *Néos* et *païs* ne désignent donc ici aucun âge précis. Que les impies aient ou non plus de trente ans, leur âme est encore trop jeune pour connaître la vérité des mythes et des coutumes religieuses. Pour eux, passer du jeune âge à la maturité, de l'état de *païs* et de *néos* à celui d'*anér* et de *présbus*, suppose bien plus le vieillissement de l'âme que celui du corps. L'opposition entre la jeunesse et la vieillesse ne suit alors plus l'évolution chronologique, mais correspond, pour Platon, à la transition entre l'absence de raison et la sagesse.

a) Folle jeunesse

À l'origine de notre interprétation sur le rôle de la persuasion dans l'évolution psychologique de l'humain se trouve cette idée, aussi bien platonicienne que commune aux Grecs de l'époque classique,³² que la jeunesse est atteinte de folie ou de déraison (*ánoia*, *áphron*). Pour Platon, ce constat s'étend tout d'abord à toute la jeunesse : des premières heures de l'incarnation jusqu'à tard dans l'adolescence. Nous détournons ici le cours de notre lecture de la *République* pour trouver dans le *Timée* et les *Lois*³³ les éléments de la psychologie platonicienne expliquant pourquoi Platon présente la jeunesse privée de raison.

Le *Timée* offre une description psychologique des causes qui expliquent cette folie. C'est une conséquence directe de l'incarnation (Tim.43a4-44b1), quand les dieux auxiliaires « plongent les révolutions de l'âme immortelle dans un corps mû par un mouvement de flux et de reflux » (Tim.43a4-6) : la structure de l'âme, qui obéit à un paradigme mathématique raisonné selon des rapports proportionnels exacts et harmonieux, se voit mise à mal lorsque l'âme est soumise aux mouvements erratiques d'un corps naissant (Tim.43d4-e4). Idéalement parente avec l'âme du monde (Tim.41d4-7), divine par sa ressemblance avec l'ordre céleste (Tim.90d4-5), l'âme des hommes pâtit de son association terrestre avec un corps

³² Chez Eschyle : Prom.442-4 ; Sophocle : OedC.1228-30 ; OedR.1511-2. Cette association se retrouve dans un grand nombre de textes antérieurs ou contemporains. M. Golden donne une série de passages chez Platon, Xénophon et Eschine (« *Pais, Child and Slave* », p. 92). Il renvoie aux passages d'Eschyle : Prom.987-8, Ag.277, Ag.479 ; il y en a sûrement beaucoup d'autres !

³³ Sur le statut de l'enfance dans les *Lois*, cf. l'article de J. Laurent, « L'éducation et l'enfance dans les *Lois* » ; notamment (p. 46) : « la jeunesse [est] fréquemment associée dans les *Lois* avec l'ignorance et la folie. »

composé d'éléments mouvants secoués par l'incessant va et vient de la génération et de la destruction (Tim.43a6-b5).

Les révolutions [...] de l'âme] plongées dans un fleuve gonflé ne maîtrisent pas ni ne sont maîtrisées, c'est par force qu'elles sont emportées et emportent, si bien que l'animal entier se meut, quoique sans ordre et sans raisons (*atáktos mèn [...] kai alógos*) quelle que soit la direction qu'il se trouve à prendre. Il est doué des six mouvements : en effet, vers l'avant ou l'arrière, et encore vers la droite et la gauche, en bas et en haut, et dans tous les sens selon les six directions, il se déplace en errant (*planómena proéiein*).

Afin de fournir une explication plausible du mouvement chez les nouveaux-nés, Timée est confronté à un problème. Sa théorie du mouvement astronomique fait de l'âme du monde le moteur des corps célestes. Cette théorie ne peut s'appliquer aux mouvements humains qui sont en partie incontrôlés, ni à ceux qui, dans le cas des nourrissons, n'obéissent à aucun contrôle (*oút' akrátoun oút' ekratoúnto*: Tim.43a6-7). Timée identifie ainsi une autre cause de mouvement, le fleuve, ou l'incessante vague qui fournit au corps sa nourriture (*polloú [...] óntos tou katalúzontos kai aporréontos kúmatos hò tèn trophèn pareíkhen*: Tim.43b5-6). Deux types de mouvements s'opposent dans son discours : contrairement aux mouvements maîtrisés par un pouvoir quelconque (le corps ou l'âme), ceux, chaotiques ou anarchiques, causés par une force incontrôlable (*biái dè ephéronto kai épheron*: Tim.43a7) échappent à toute logique ou à une description suivant un ordre précis. À une domination de type politique par une puissance organisatrice (Tim.44a4-5), Timée oppose un emportement désordonné de l'âme et du corps par la force. On constate donc bien un mouvement, mais l'ensemble formé par le corps et l'âme est emporté par la puissante nécessité de la nutrition. La cause de ce mouvement se résume à une force aveugle et irrationnelle.

De l'incarnation résulte une errance qui touche autant l'âme que le corps. Le *Timée* donne une description physique des mouvements désordonnés de l'âme dont les révolutions sont violemment secouées (Tim.43d1-2). Tout comme en français où "erreur" et "errer" peuvent parfois avoir un sens parent, le déplacement erratique des cercles de l'âme explique, dans le discours de Timée, la cause des erreurs dues aux sensations (Tim.43c4-7).³⁴ Dans ce mouvement « sans ordre et sans raisons » (*atáktos [...] kai alógos*: Tim.43b1-2) l'âme est emportée de manière irrationnelle (*alógos [...] phéresthai*: Tim.43e3), elle fabule et prend la droite pour la gauche (*tà aristerà dexià hekatérois tà hekatéron phantázetai*: Tim.43e8), confond le même et

³⁴ Il s'agit d'un mouvement errant, une *plané*, que Platon oppose fréquemment à la stabilité et à l'exactitude de la science (cf. I. von Loewenclau, *Die Wortgruppe pláne in den platonischen Schriften*, p. 112-5).

l'autre, ce qui engendre, dans le cours de ses révolutions, l'erreur et la folie (*pseudeîs kai anótoî gegónasin*: Tim.44a1-3). Timée en conclut (Tim.44a7-b1): « C'est à cause de toutes ces affections que, de nos jours comme à l'origine, l'âme devient folle (*ánous psukhè gígnetai*) en un premier temps, lorsqu'elle est plongée dans un corps mortel ».

Lorsque Platon fait dire à l'Athénien que l'enfant est la plus rêtive des bêtes sauvages (Leg.(VII)808d4-7), « parce que la source de la raison n'est pas encore formée » (*pegèn tou phroneîn mépo katertuménen*: Leg.(VII)808d6), il pense à cette théorie selon laquelle l'enfant est atteint d'une folie causée par le désordre de l'incarnation; les mouvements de l'enfant échappent au contrôle de ses parents et pédagogues, car sa raison n'est pas encore développée, car ils n'obéissent à aucune raison précise. Pendant le temps où le corps subit ces désordres dus à la croissance désordonnée des premières années de la jeunesse, on ne peut espérer que la raison domine l'âme et le corps. L'Athénien compare l'état d'un homme qui a bu tout son saoul (*katakorés tis tēi méthei gígnetai*: Leg.(I)645e3),³⁵ que sensations, souvenirs, opinions et pensées abandonnent (*tàs aisthéseis kai mnémas kai dóxas kai phronéseis [...] pámpan apoleípei taúta autón*: Leg.(I)645e2) aux troubles qui affectent la constitution de l'âme au cours de l'enfance (*tèn tēs psukhēs héxin tēi tôte hôte néos país*: Leg.(I)645e5-6). L'ordre s'imposera de lui-même à l'âme « lorsque le flot de la croissance et de la nourriture se fait plus rare » (*tò tēs aúxes kai trophēs élatton epíei rheúma*: Tim.44b1-2); une fois en bon ordre, les révolutions de l'âme feront de celui qu'elles habitent un homme sensé (*hai periphoraî kateuthunómenai [...] émphrona tòn ékhonta autàs gignómenon apotelouésin*: Tim.44b5-7).

Ces deux passages du *Timée* et des *Lois* ne sont pas des exceptions. Les dialogues insistent à plusieurs reprises sur l'arrivée tardive de la sagesse et de la connaissance. Nous avons vu précédemment que Socrate rabaisse Lysis en se servant de son jeune âge. Traiter Lysis d'*áphron* (Lys.210d6-8) peut être blessant

³⁵ L'adjectif *katakorés* n'apparaît qu'à quatre occasions chez Platon. Dans le *Phèdre*, il désigne le flot intarissable des remontrances qu'un amant jaloux adresse à son jeune aimé (Phaedr.240e6); dans le mélange des couleurs décrit en Tim.67c4-68d2, une base saturée de pigments noirs (...*eis mélan katakorès empesón...*: Tim.68c6); dans les *Lois* (en Leg.(VI)776a5-6), il décrit la proximité étouffante des parents entourant un couple qui vient d'avoir un enfant (*katakorés [...] sunousía kai ouk iskhousa tòn dià khrónou póthon aporreîn*). L'analogie entre l'ivresse et les troubles psychologiques de l'enfance (Leg.(I)645e2-6) s'appuie sur l'idée de surabondance présente dans les trois autres passages.

pour ce dernier, mais n'est pas très original. En effet, déraison et jeunesse sont souvent associées dans les dialogues de Platon. Dans la *République*, Socrate affirme que certains jeunes n'acquièrent jamais la faculté de raisonner (*logismós*), et que, lorsqu'ils l'acquièrent, cela se fait sur le tard pour la majorité d'entre eux (Rsp.(IV)441a7-b1).³⁶ Il dirige la critique des mythes afin d'adapter les récits pédagogiques à l'âge des auditeurs qui sont « déraisonnables et jeunes » (*áphronás te kai néous*: Rsp.(II)378a3). Pour le Mégille des *Lois*, la jeunesse est l'âge des souhaits déraisonnables : « lorsqu'un enfant souhaite quelque chose alors qu'il est privé de raison et encore jeune » (*hótan anóetos òn kai éti néos eúkhetai*: Leg.(III)687d9).

Il est difficile de déterminer à quel âge Platon estime que l'enfant acquière l'usage complet de la raison. Selon le Pausanias du *Banquet*, le bel amour ouranien pour les hommes doit être distingué de celui qui s'attache aux plus jeunes. Aimer selon cet amour, c'est aimer « ce qui est plus fort par nature et ce qui possède plus d'intellect (*noûn mállon ékhon*) » (Symp.181c6). Les hommes qui en sont inspirés attendent, comme Socrate avec Alcibiade, que la première barbe ait poussé, « en effet, il n'aiment pas les enfants, mais lorsque les jeunes hommes commencent à faire usage de leur raison (*árkhontai noûn ískhein*) » (Symp.181d1-2). L'opposition ne pourrait être plus claire entre l'enfance privée de discernement et l'âge où l'on possède la raison, « près de l'âge où la barbe commence de pousser » (Symp.181d2-3). Dans les *Lois*, la maîtrise de soi par la raison n'apparaît que chez les jeunes de plus de dix-huit ans (Leg.(II)666a4) pris en charge par un entraînement physique qui les soumet à des travaux pénibles, « travaux qui agissent contre la disposition des jeunes à s'emporter » (*tèn emmanê eulabouménous héxin tòn néon*: Leg.(II)666a7).³⁷ Avant cet âge, il faudra donc interdire aux jeunes de prendre du vin, de peur de favoriser la fureur de la jeunesse, en acheminant le feu du vin vers celui qui se trouve dans leur corps et dans leur âme. À quel âge s'effectue le passage de la jeunesse à l'âge de raison ? À 14 ou à 18 ans ? La limite et les critères physiologiques ou chronologiques semblent changer de dialogue en

³⁶ Rsp.(IV)441a7-b1 : *en tois paidíois toútó g' án tis ídoi, [...] logismoú d' énioi mèn émoige dokoúsin oudé pote metalambánein, hoi dè polloi opsé poté.*

³⁷ Les travaux et les exercices physiques guérissent le désordre du corps (Tim.88b5-7; Leg.(VII)789c7-d7); ils permettent par exemple de maîtriser le désordre que crée la trop forte croissance des premières années de l'enfance (comparez Tim.43b5-6 et *tàs tòn síton trophàs kai potôn katakratoúnta*: Leg.(VII)789d5-6). En Leg.(II)666a7 le verbe *euláboumai* peut ainsi avoir le sens de "préserver de", "mettre en garde contre".

dialogue parce que Platon en reconnaissait le caractère aléatoire, privant l'anthropologie de toute détermination d'ordre biologique.

b) Diriger la jeunesse: cosmologie et art choral

Si, pour Platon, la folie de la jeunesse provient des dérèglements physiologiques et psychologiques que cause une trop forte croissance, la recherche d'une *trophé* adéquate, incluant à la fois son rôle nutritif et sa fonction pédagogique, devient un objectif de première importance. Ce n'est qu'en trouvant le moyen d'adapter la *trophé* à cet état de fait psychologique que le pédagogue sera en mesure de diriger l'éducation vers la formation d'un caractère vertueux. Si l'éducation s'avérait incapable d'orienter favorablement la *trophé*, la nature inéluctable et la virulence des désordres qu'elle cause seraient à même de ruiner un naturel, fût-il philosophe. La *trophé* peut aussi bien favoriser la croissance d'un naturel que le perdre; dans ce dernier cas où le désir insatiable de la *trophé* nuit à l'usage de la raison, elle se montre contraire à la philosophie. Sans l'intervention prévoyante des dieux (Tim.73a4-8):

... passant rapidement [à travers le corps], rapidement la nourriture (*hē trophē*) obligerait à nouveau le corps à ressentir le besoin d'une nourriture nouvelle, et provoquant un désir insatiable, elle rendrait, à force de gourmandise, toute l'espèce sans désir pour la connaissance et sans culture (*aphilosophon kai amouson*), sourde aux ordres de ce qui est divin en nous.

Bienveillants, les dieux, en enroulant sur eux-mêmes les intestins (Tim.73a2-3), ont créé une digestion suffisamment lente pour permettre à l'homme de ressentir d'autres désirs que ceux pour la nourriture, d'entendre d'autres raisons que celles de la nécessité. L'humain doit donc trouver un équilibre entre la nutrition et l'exercice de la raison, la nourriture et la philosophie, son ventre et le divin. Le rapprochement entre des éléments aussi hétérogènes peut paraître étrange à prime abord, mais il semble que Platon l'ait fait à quelques reprises. La remarque de Timée sur les activités de la bouche (Tim.75d5-e5) réunit ce qu'il y a de plus nécessaire et de meilleur dans la nature humaine. Les dieux, dit-il, ont organisé la bouche aussi bien en vue des activités nécessaires qu'en vue des meilleures occupations (*hénéka tōn anagkaïon kai tōn ariston*: Tim.75d6-7), car, doit-on comprendre, la nourriture y entre et le discours en sort (*tēn mēn eísodon tōn anagkaïon mekhanómēnoi khárin, tēn d' éxodon tōn ariston*: Tim.75e1-2). La bouche sert ainsi d'intermédiaire, dans un sens, entre les aliments et le corps, dans l'autre, entre la pensée et le discours (Tim.75e2-5).

Pour Platon, la *trophé* est par conséquent capable du meilleur comme du pire. Dérégulée, elle prive l'homme des activités les plus profitables ; correctement organisée, elle les favorise. Sans outrepasser les capacités naturelles de l'individu – la nature forme en effet la limite infranchissable de l'action pédagogique de la *trophé* et elle ne peut ni la produire ni la métamorphoser entièrement – la *trophé* détermine son genre de vie. Elle peut le ruiner (Rsp.(VI)491e1-6)...

[...] Adimante, dirons-nous ainsi que les âmes douées d'une bonne nature (*tàs psukhàs* [...] *euphuestátas*), quand elles reçoivent une éducation mal dirigée (*kakês paidagogías*), deviennent exceptionnellement mauvaises ? Es-tu d'avis que les plus grandes injustices et que la pure méchanceté proviennent d'un naturel faible et non pas d'une forte nature ruinée par l'éducation (*trophêi dioloménes*) ? Une nature sans force ne sera jamais la cause de grands biens ou de grands maux.

... comme elle peut contribuer à rendre l'âme et le corps meilleurs et plus achevés. Selon l'Athénien, diriger l'éducation des mœurs repose sur la possibilité de diriger une *trophé* de l'âme et du corps (Leg.(VII)788c6-8) : « Donc, il faut sans doute que la bonne éducation (*tén ge orthèn* [...] *trophèn*) se révèle entièrement en mesure de rendre les corps et les âmes aussi beaux et excellents que faire se peut ». Compte tenu du pouvoir de la *trophé*, et surtout de la valeur ambivalente d'un soin dont les effets vont du pire au meilleur, les premières années de l'éducation ont une importance cruciale pour la suite du développement humain.

La pédagogie s'adapte à la conception de la vie humaine exposée dans le mythe de l'âge d'or du *Politique*. Sous le règne de Zeus, dans les premières années suivant la naissance, ni la *trophé* ni le bon usage de la raison ne sont données à l'humain. La croissance du désordre à une harmonie plus ou moins parfaite est une caractéristique incontournable de l'organisation biologique de la vie humaine. Elle obéit au même ordre de nécessités naturelles qui rend inévitable la présence dans la cité des forces de productions artisanale et agricole. Les élans et les cris erratiques des enfants préfigurent la danse et le chant, mais le vieillissement ne fait pas les choses seul, car il est accompagné par une *trophé* qui organise le vivant. L'éducation s'occupe de jeunes enfants qui se trouvent dans un état similaire à celui de la *khóra* du *Timée* (Leg.(II)664e4-6).

Le naturel de tous les jeunes, comme il est ardent (*diápuros*), n'est pas en mesure d'être tranquille ni du corps ni de la voix (*hesukhían oukh hoía te ágein oúte katà tò sôma oúte katà tèn phonèn eíe*), il émet des sons et bondit toujours sans ordre (*phthéggoito d' aei atáktos kai pedôî*).

Les trois éléments qui servent à expliquer la création du monde se retrouvent dans l'éducation ; l'activité pédagogique prend pour modèle la formation du monde par le démiurge. Ce dernier prit le chaos primordial (*oukh hesukhían ágon allà*

kinoúmenon plemmelôs kai atáktos : Tim.30a4-5) et le mit en ordre, ce qui donna le monde. Dans le passage du *Timée* dédié à la cause errante, Platon propose, à titre d'exemple, d'identifier schématiquement les rôles cosmogoniques de la *khóra*, du paradigme et de la création à ceux de la procréation humaine : la mère est la *khóra*, le père le paradigme, les éléments ou le monde leur progéniture (Tim.50d2-4). Cette identification est valide surtout à titre d'exemple et se heurte aux explications portant sur le déroulement de la création du monde, qui s'inspire par ailleurs du fonctionnement de l'éducation. Ainsi, l'enfance, comme le monde, fait l'objet d'une double explication, biologique et pédagogique.³⁸ Dans le premier cas (Tim.50c6-51b2), les trois éléments sont d'abord distingués selon leurs fonctions biologiques dans la génération ; dans le second cas (Tim.52d2-53c3), les quatre éléments, la *khóra* et le dieu doivent être réunis afin d'expliquer la mise en ordre du monde. La formation du monde par la pédagogie complète ce dont le modèle biologique de la procréation n'avait pu rendre compte ; la leçon de géométrie tridimensionnelle donnée par Timée décrit comment l'agencement de la matière établit les rapports mathématiques qui la constituent (*hóte d' epekheireîto kosmeîsthai tò pân...* : Tim.53b1 sq.). Pourtant, dans le cas de la naissance du monde, les deux mécanismes cosmogoniques de la procréation et de la formation devraient se dérouler en même temps. Il est fort possible que, prenant prétexte de ce que le *Timée* est un mythe, Platon concevait les différences entre ces deux modèles comme le produit d'une mise en récit de la naissance du monde. Cependant, en ce qui concerne l'éducation, cette double explication reste entièrement valable et rend nécessaire la distinction de deux temporalités : celle de la naissance et celle de la pédagogie. Il est manifeste que, dans le discours de Platon sur l'enfance, la génération humaine s'avère insuffisante pour achever une création parfaite. L'enfant est à la fois le résultat biologique d'une empreinte que laisse l'homme sur la femme et une nature désordonnée qui doit être informée.

Il faut donc solliciter de nouveau le paradigme de la formation du monde par le démiurge afin d'expliquer selon quel modèle l'éducation parachève la génération humaine soumise aux imperfections du devenir, de la croissance et de la corruption. L'enfant est une matière que le pédagogue modèle par ses soins et,

³⁸ A. Neschke-Hentschke a récemment mis en lumière la portée anthropologique du *Timée* dans son article « *Der platonische Timaios als Manifest des platonischen Demiurgie* » ; (p. XI) : « *Insofern der Mensch in der Welt ein Teil der Welt ist, insofern er aber in seiner Natur als seelisch-körperliches Wesen zugleich die Welt repräsentiert* ».

selon les théories du *Phèdre* et du *Banquet*, une matrice où il sème de beaux discours dans le but de former un homme accompli. L'absence de raison chez l'enfant trouve plusieurs échos dans la description des éléments de la cosmogonie. Le démiurge modèle un monde dépourvu de forme spécifique³⁹ selon une structure paradigmatique intelligible (Tim.48e5-6). Le résultat de la rencontre de ce *noûs* et d'une matière sans forme produit une création visible et ordonnée. La description du monde emporté par les secousses de la *khóra* avant l'intervention du démiurge (Tim.52d2 sq.) et celle des effets de l'incarnation avant la mise en ordre de la *trophé* (Tim.42e5 sq.) doivent ainsi être lues en parallèle. Le fonctionnement de l'éducation se laisse alors décrire par l'intervention d'un pédagogue qui joue le rôle du *noûs* auprès d'une matière désordonnée afin de produire un être harmonieux, tel le cosmos qui lui sert de modèle (Tim.90d1-7), « en rétablissant les révolutions qui furent anéanties dans notre tête lors de la génération » (Tim.90d1-3).

Le traitement que reçoit l'art choral (danse et chant) au sein de l'éducation platonicienne trouve son fondement théorique dans le parallèle entre l'harmonie des mouvements du monde et la recherche de l'excellence humaine par l'éducation. Le point de rencontre du modèle cosmologique et de l'éducation par la musique se fait autour de la notion de *phorá* qui désigne trois espèces de mouvements : la motion des astres, les déplacements humains et les révolutions de l'âme.⁴⁰ L'application spécialisée de *phorá*, terme d'astronomie, à la motion des astres reste inchangée dans l'ensemble des dialogues.⁴¹ Elle désigne également le mouvement qui emporte le tout.⁴² Le calcul des déplacements astronomiques constitue une science mathématique fondée sur la régularité rationnelle des mouvements du ciel (*en lógoi dè pheroménois* : Tim.36d6-7), malgré les irrégularités que l'on peut constater dans les révolutions des planètes.⁴³ Déjà dans la *République*, l'intervention d'un « artisan

³⁹ Tim.50b8-c2 ; Tim.50d7 ; Tim.51a7 ; Tim.52e sq.

⁴⁰ Sur l'importance de la musique dans la description des sensations physiques, A.-G. Wersinger écrit (*Platon et la dysharmonie*, p. 51) : « L'acoustique n'appartient pas seulement au registre sensoriel mais, comme en témoignent le *Théétète* et le *Timée*, permet de faire de toute sensation une analyse musicale. »

⁴¹ Gorg.451c8 ; Symp.188b5 ; Leg.(X)893d7. Pour une étude de l'utilisation de ce terme dans le *Timée*, cf. Th.M. Robinson, « *Two Key Concepts in Plato's Cosmology* », p. 43-6.

⁴² Au sujet du mouvement en général (Pol.269e3) ou plus précisément les rotations des cercles du Même et de l'Autre (Tim.38c8 ; Tim.38e4-6 ; Tim.39a4).

⁴³ On peut y voir une allusion en Rsp.(VII)529c7 sq. (*tà poikilmata*) ; cf. Tim.38c7-d6 et Leg.(VII)821b5 sq. pour une présentation explicite de ces problèmes.

du ciel » (*tôi tou ouranoû demiourgôi* : Rsp.(VII)530a6) assure celui observe le ciel que le monde est la plus belle œuvre qui soit, dont les véritables mouvements (*hàs [...] pási toîs alethési skhémasi phorás* : Rsp.(VII)529d2-3) s'appréhendent par le discours et la pensée, mais pas au moyen de la vue (*hà dè lógoi mèn kai dianoíai leptá, ópsei d' ou* : Rsp.(VII)529d4-5). La réalisation du monde selon le projet d'une raison divine fait des mouvements du ciel une image sensible d'une construction intelligible (Rsp.(VII)530a3-b4). Il existe ainsi une *phorá* intelligible obéissant aux règles d'une raison divine. Elle est de même nature que le mouvement, les rotations et les raisonnements de l'intellect. La régularité de ce mouvement est l'expression de la nature rationnelle de l'âme qui entraîne le monde (Leg.(X)897c4-8 ; Leg.(XII)966d9-e4). Par opposition, la folie, l'absence de *noûs*, se décrit par une motion erratique selon les termes de Leg.(X)898b5-8 :

[...] un mouvement qui n'est jamais régulier, ni dans le même lieu, ni autour d'un même centre, ni dans la même direction, qui est entraîné ni en un seul lieu, qui n'est ni bien agencé, ni en ordre, ni d'une quelconque manière rationnelle (*medè én tini lógoi*) serait sans doute apparenté à toute espèce de folie (*anoiás àn hapásēs eíē suggenés*).

En vertu du parallèle microcosme macrocosme, Platon applique à l'humain les mêmes raisonnements qui lui servent à décrire le mouvement harmonieux du monde. Le mouvement désordonné auquel Platon identifie la folie convient donc aussi bien à une explication cosmologique qu'aux descriptions du *Timée* et des *Lois* sur les mouvements erratiques des enfants. Le corps humain est lui-même secoué par le mécanisme de la nutrition et la circulation du sang dont les mouvements se décrivent dans les termes d'une *phorá* (Tim.81a3 ; Tim.84b2) comparable au mouvement de l'univers qui trie les éléments en approchant le semblable du semblable (*hē phorà gégonen, hèn tò suggenés pân phéretai pròs heautó* : Tim.81a3-4 ; Tim.53a2-8). Lors de l'incarnation, ce mouvement de réplétion et de déplétion met à mal l'organisation rationnelle de l'âme. L'éducation dirige donc ses efforts afin de rétablir les proportions de l'âme mue par une *phorá* comparable à celle des astres (*tēi tēs psukhēs phorái* : Tim.87a1).⁴⁴ Pour intervenir dans cette lutte

⁴⁴ L'âme est doué d'un mouvement propre, cause de lui-même, selon le livre X des *Lois*. De là, on pourrait être tenté de conclure que l'âme ne peut être mue de l'extérieur (E.C. Halper, « *Soul, Soul's Motions, and Virtue* », p. 267), que l'éducation ne peut se comprendre en termes d'influence d'un mouvement sur un autre (cf. p. 260 : partant, Platon défend une théorie intellectualiste de l'éducation). Mais il existe une différence non négligeable entre l'automotion, la cause d'un mouvement et la direction d'un mouvement. L'âme est automotrice, rien d'autre qu'elle ne peut être la cause de son mouvement. En ce qui concerne l'âme humaine, elle est cependant incarnée dans un corps qui en déforme les mouvements. L'éducation a pour rôle de

entre deux mouvements, l'un nécessaire, l'autre intelligible, l'éducation se sert d'une troisième *phorá*, celle de la musique (Rsp.(VII)530d7; Tim.80b3). Cette autre sorte de *phorá* que Socrate compare, dans la *République*, à celui qu'étudie l'astronomie (*ou mèn hèn, allà pleío [...] eide parékhetai hē phorá*: Rsp.(VII)530c8) permet de mettre à l'unisson l'âme de l'homme et l'âme du monde.⁴⁵ En effet, grâce à l'appareillage entre les mouvements humains, les harmonies de la musique et l'harmonie divine, il est possible à l'homme réfléchi d'atteindre le bonheur de l'âme dans des mouvements mortels (*en thnetaís [...] phoraís*: Tim.80b6-8). L'art des Muses sert ainsi d'intermédiaire pédagogique entre l'harmonie du ciel et les révolutions de l'âme (Tim.47d2-7):

L'harmonie, parce qu'elle est faite de mouvements (*suggeneís ékhousa phoràs*) qui sont apparentées aux révolutions de notre âme, n'apparaît pas, à celui qui cultive avec raison l'art des Muses, être utile à un plaisir irrationnel comme on le croit de nos jours, mais elle est un allié offert par les Muses à l'âme afin de remettre en ordre et en accord avec elle-même la révolution de notre âme qui fut désaccordée.

D'un point de vue uniquement psychologique, l'imitation de l'univers par l'âme se traduit par une activité purement intellectuelle de type contemplatif. Le résultat pédagogique d'une telle imitation ne se limite toutefois pas à la seule activité de l'âme au détriment du corps, comme une interprétation trop intellectualiste de Platon pourrait nous le faire croire. Platon s'attaque à la fois plus directement et plus précisément aux causes des dysharmonies de l'âme en tentant de fournir à l'âme et au corps une *trophé* apte à établir un accord dans lequel le corps obéit à l'âme. Si on prend au pied de la lettre le parallèle entre l'homme et le monde, l'imitation de l'univers, dont l'âme parfaite meut un corps parfaitement bien constitué, a pour objectif de réunir le mieux possible l'âme et le corps. L'éducation

rétablir l'uniformité de ce mouvement. Le pédagogue ne se substitue pas à l'âme de son élève, mais il agit "en faisant pression" sur elle. La question consiste ici à savoir comment et en quoi l'âme humaine diffère de celle des dieux.

⁴⁵ P. Friedländer (*Plato, an introduction*, p. 179) remarquait que la ressemblance des planètes et des hommes se trouve déjà énoncée dans le "mythe d'Aristophane" du *Banquet*. « *The spherical human beings, similar in shape and movement to the heavenly bodies, from which they came, anticipate in a fantastic, haunting image the thought developed in the Phaedrus, Timaeus, and the Laws about the kinship between the human soul and the cosmos, between the movement of the souls and that of the heavenly bodies.* » Cf. Tim.80b6-8; Leg.(X)897c4-7; Leg.(X)897c7-8. En ce qui concerne le *Phèdre*, Friedländer fait sans doute allusion à la course des âmes en cercle sur le toit du monde, derrière le cortège des dieux assemblés (Phaedr.246a2-249d3).

tente d'instituer en l'homme une organisation similaire à celle de l'univers. L'art choral en est par conséquent le moyen par excellence.⁴⁶

La réalisation de cette éducation par l'art choral consiste en l'application d'une métrétique politique visant à orchestrer tous les mouvements dans la cité (Leg.(V)746d6-747a7).⁴⁷ Selon la *République*, l'éducation doit faire en sorte que l'intellect dirige en tous temps les parties inférieures de l'âme et le reste du corps, ce qui, dans la musique chantée et dansée, se traduit par le fait que les pas et les airs doivent nécessairement suivre le discours véhiculé dans les mythes retenus par Socrate (*adón̄ta tòn póda t̄oi toū toioútou lógoi anagkázein hépesthai kai tò mélos*: Rsp.(III)399e11-400a1). Dans les *Lois*, l'Athénien établit une équivalence entre la danse et le chant d'une part, et les résultats d'une bonne éducation d'autre part (Leg.(II)654b6-7): « Celui qui a été bien éduqué serait-il ainsi capable de bien chanter et danser? — Kl. Il semble que oui. » L'art choral est alors synonyme d'éducation (Leg.(II)654a9-b1): « Donc, celui qui est sans éducation sera à notre avis incapable de faire partie d'un chœur, alors que celui qui a reçu une éducation aura participé à un chœur ». Dans le discours de l'Athénien la cité est elle-même douée d'un mouvement et de révolutions (*phorá* et *periphorá* en Leg.(V)747a5). L'organisation des parties de la cité peut ainsi être soumise à un ordre (*súntaxis*: Leg.(V)747a7) distribuant harmonieusement la grande variété des différentes proportions ou divisions mathématiques et géométriques qui s'appliquent aux surfaces, aux volumes, aux sons et aux mouvements de la cité (Leg.(V)747a2-5).⁴⁸

⁴⁶ M. Hoffmann s'est penché sur la signification de l'"assimilation au dieu" (*Théétète*) et sur la participation de l'homme à l'ordre de l'univers (*Die Entstehung von Ordnung*, p. 286-312): par la rationalité (*noús*) de l'organisation du monde, le devenir est divin quand la raison ordonne l'âme et le corps. Cette interprétation intellectualiste devrait aussi faire place au caractère divin des arts musicaux que nécessite une telle organisation. L'assimilation au dieu est divine car elle mime les principes de l'univers, mais aussi car elle recourt à des moyens divins. En ce sens, les mathématiques côtoient la musique dans une pédagogie qui inclut les parties inférieures de l'âme dans le déroulement de l'éducation.

⁴⁷ Comme le remarque judicieusement J.J. Cleary (« *Paideia in Plato's Laws* », p. 170), la danse et le chant sont des occupations pieuses dans les *Lois*. C'est un des moyens, pédagogique pensons-nous, que Platon met en œuvre pour faire en sorte que "les dieux soient la mesure de toute chose".

⁴⁸ Suivant Aristote, « la constitution représente l'ordre particulier des citoyens qui vivent dans la cité » (Polit.1274b38): *h̄e d̄e politeía t̄on t̄en pólin oikóunton estì táxis tis*. Cette idée se développe pour inclure des considérations sur le nombre et les occupations des citoyens de la cité (Polit.1326a31-2): *ho d̄e lían huperbállon arithmòs ou dúnatai metékhein táxeqs*. Le pouvoir

L'emboîtement des trois microcosmes : âme, humain et cité, dans le grand modèle qu'est l'univers fait de l'éducation l'application sans cesse répétée d'un art démiurgique de l'agencement harmonieux adapté à la vie et à la temporalité humaines.

c) La formation du goût par les désirs

Ce détour par la psychologie et la cosmologie des œuvres de vieillesse permet de mieux comprendre le rôle complexe de la *trophé* et des mythes dans l'éducation des enfants.

Dans l'*Alcibiade majeur*, Socrate rabaisse les prétentions d'Alcibiade en lui montrant les différences entre l'éducation qu'il a reçue et celle des rois lacédémoniens et perses (Alc.(I)121b4 sq.). Une partie de cette comparaison est consacrée au rôle de la *trophé* dans l'éducation du roi perse; l'excellence des eunuques perses qui s'occupent de cette tâche contraste avec les pauvres nourrices des Athéniens (Alc.(I)121d2-4). Si vraiment Alcibiade voulait rivaliser avec les grands du monde antique, il faudrait qu'il veille à ne pas leur être inférieur par sa naissance et l'ensemble de sa *trophé* (*têi allei trophêi*: Alc.(I)121b5), y compris celle qu'il a reçue en son plus jeune âge. Chez Platon, la spécialisation de la pédagogie servant à l'éducation des jeunes enfants est la conséquence directe de cette recherche d'excellence.

Glaucou souligne l'importance que prend la *trophé* dans l'éducation des gardiens en qualifiant de « période la plus laborieuse » (*hè [...] epiponotaté*: Rsp.(V)450c4) le temps qui se trouve entre la naissance (*genésis*) et l'éducation (*paideia*) des gardiens (Rsp.(V)450c3). La première partie de l'éducation des jeunes doit être confiée à des nourrices et à des mères dont le rôle pédagogique ne saurait être sous-estimé (Rsp.(II)377c2-4):

Nous persuaderons aux nourrices et aux mères de raconter aux enfants les mythes que nous aurons retenus, afin qu'elles modèlent leurs âmes au moyen des mythes bien plus qu'elles ne modèlent leurs corps avec leurs mains.

En consacrant à l'éducation des enfants de moins de trois ans toute une partie de sa réflexion sur l'éducation dans la cité des Magnètes (Leg.(VII)790e5-793e3), l'Athénien des *Lois* poursuit dans la même veine: « cette période ne dure pas moins

politique d'organiser l'ensemble des citoyens en un tout harmonieux est ensuite comparé avec « la puissance divine qui assemble le tout » (Polit.1326a33-4).

de trois ans, ce qui n'est pas une petite partie de la vie que l'on passe à empirer ou non (*diagageîn kheîron è mè kheîron*) » (Leg.(VII)792a5-6).

En raison même de la nature imparfaite de la jeunesse, l'éducation de l'enfance est le moment de former durablement le caractère des futurs citoyens. Platon y revient à plusieurs reprises. Dans la *République*, la nature malléable de la jeunesse rend les enfants susceptibles de recevoir les modèles diffusés par l'éducation (Rsp.(II)377a12-b3):

Donc, tu sais que de tout ouvrage le plus important en est le commencement (*arkhè*), et en serait-il autrement pour quoi que ce soit de jeune et de souple (*néqi kai hapalôî*)? En effet, c'est à ce moment qu'il se modèle le mieux, et que l'on peut imprimer le caractère dont on souhaite marquer chaque jeune.

Même constat dans les *Lois* (Leg.(I)643b4-5): « qui que ce soit qui s'apprête à devenir un homme excellent doit s'y appliquer dès la jeunesse ». ⁴⁹ À cette époque de très forte croissance, non seulement le corps, mais aussi les goûts se forment (Leg.(VII)788d4-8; Leg.(VII)792b4-c5). Au cours du jeune âge de la *trophé*, les jeux sont prépondérants sur les autres activités (Leg.(VII)794a2-4); compte tenu de l'importance qu'ils prennent dans l'éducation de la jeunesse, ils peuvent assurer ou menacer la stabilité des mœurs en influençant le caractère des enfants (Leg.(VII)798b6-d1). ⁵⁰ Dans la *République*, Socrate recherche la même stabilité dans la pratique de la musique et de la gymnastique (Rsp.(IV)424b5-6), afin que la constitution de la cité ne se corrompe pas à l'insu des gardiens (*hópos àn autoùs mè látheî diaphtharèn*: Rsp.(IV)424b4), car la formation du caractère des citoyens repose entièrement sur une bonne éducation (*trophè kai paídeusis*: Rsp.(IV)424a5-6). Au cours de cette formation du caractère par la musique et la gymnastique, on doit envisager la *trophé* selon son sens nutritif, car elle s'applique aux désirs nécessaires et, en favorisant la croissance de la jeunesse, influence la formation du caractère par les goûts.

Pour Platon, il faut en effet pouvoir former le jugement moral d'une cité en partie dépourvue de raison, c'est le cas des enfants, et, pour la majorité des autres citoyens, douée d'un intellect qu'ils appliquent à la satisfaction de désirs non

⁴⁹ Voir aussi Leg.(I)643c8-d3. Pour le physique souple des enfants – « comme de la cire » – cf. Leg.(VII)789e2-3.

⁵⁰ Pour un avis concordant sur les révolutions dans les cités à partir des mœurs privées, cf. Aristote, Polit.1308b20.

philosophiques.⁵¹ L'éducation des enfants, et, par extension, la formation élémentaire de toute la cité, se fait dans des conditions psychologiques précises. Dans son entreprise d'éducation publique, certains cas spéciaux mis à part, la pédagogie est par conséquent privée du recours à l'apprentissage spécialisé ; elle ne peut s'appuyer sur des raisonnements dialectiques ou se servir d'un désir commun pour une recherche philosophique du meilleur. Platon réitère pourtant à plusieurs reprises le principe politique que l'unité de la cité repose sur l'uniformité des goûts des citoyens (Rsp.(V)462a9-c1). Si on considère autrement que comme une foule privée de tout usage de la raison les classes non philosophiques des citoyens, il faut donc que l'éducation puisse, par la formation élémentaire des goûts des enfants, déterminer le jugement moral de toute la cité.⁵² Cette possibilité est formulée dans la *République* et les *Lois*. Il s'agit d'orienter les goûts des enfants avant même

⁵¹ S. Scolnicov écrit à ce sujet (*Plato's Metaphysics of Education*, p. 109) : « *For Plato, most people will stay in statu pupillari.* » Il ne faudrait toutefois pas en conclure que, pour Platon, le citoyen non-philosophe est un enfant *áphron*, mais expliquer que sa réflexion se consacre à la satisfaction de désirs non philosophiques. C. Page fait reposer une grande partie de sa démonstration sur le principe que le mythe est adapté à l'état psychologique des enfants auxquels il s'adresse dans le cours de l'éducation (« *The Truth about Lies in Plato's Republic* », p. 8-10). Il écrit, à propos des histoires que l'on raconte aux enfants, (p. 8) : « *...truth might not be an unqualified good in the context of psychagogie.* » ; son analyse du traitement que Socrate réserve au récit du crime de Chronos dans Hésiode précise la portée pédagogique que Platon reconnaît au mensonge (p. 10) : « *The psychagogical problem [...] is that human beings do not emerge fully equipped to assert and maintain their own reality in face of this cosmic indifference.* » Dans son article « *Plato on the Relation between Character Education and Rationality* », S. Klein répond à l'ouvrage de J. Annas, *An Introduction to Plato's Republic* (p. 247). Le but de Klein consiste à démontrer que l'éducation du caractère encourage et nourrit l'usage de la raison (p. 252-3). Selon lui (« *Plato on the Relation between Character Education and Rationality* », p. 244-5) l'utilisation du mythe dans la formation des citoyens convient au jeune âge des enfants : « *Assuming that Platonic moral education does serve a preventative function and predisposes a person towards rationality by instilling a sense of what Plato calls due measure, a mature rational person, educated in the Platonic manner, can recognize that specific moral habits or related beliefs are necessary to serve the above functions in the formative years of one's youth, but may be inapplicable or inappropriate in one's mature years, or may even be false, e.g., Plato's so-called "noble lie".* »

⁵² Sur l'*éthos* et la loi, A.B. Hentschke-Neschke (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 210 sq.) explique l'articulation entre la formation de masse par l'*éthos* et la connaissance individuelle de la vertu. Voir la p. 212 : « *[...] sind die Logoi, die in seiner Seele sind, nicht im Sinne wahrer Erkenntnis (die bis zum ersten Grund vordringt) zu verstehen, sondern als das Kennen der vorgefundenen Lebensnormen (Leg.(III)689b5).* » Pour Platon, il semble possible que les mœurs ne soient pas perçues comme des valeurs individuelles et relatives ainsi que l'a souligné Protagoras, mais bien comme des vérités politiques.

qu'ils n'acquièrent la faculté de raisonner. Voici ce qu'en disent Socrate (Rsp.(III)401e1-402a6):

[...] celui qui a été élevé comme il le fallait sera sensible au plus haut point à ce qui est défectueux, à ce qui a été mal fait ou mal planté, et, ressentant un dégoût légitime, d'une part, il fera l'éloge des belles choses (*epainoî*), s'en réjouira (*khairon*) et les recevant en son âme il s'en nourrira (*tréphoit'ân*) et deviendra un homme accompli (*gígnaito kalós te kagathós*) et, d'autre part, il critiquera (*pségoi*) les choses laides et, avec raison, les prendra en haine (*misoi*) étant encore jeune (*néos ón*), avant qu'il ne soit capable d'en comprendre la raison (*prin lógon dumatós eínai labeîn*); quand il en saisira la raison (*elthóntos dè tou lógou*), il l'accueillera avec joie (*aspázoit'ân*), reconnaissant (*gnorízon*) par sa grande familiarité ce qui l'a ainsi élevé.

Il me semble pour le moins, répondit [Glaucou], qu'élever les enfants par la musique (*en mousikēi eínai hē trophē*) se fasse dans cet objectif.

... et l'Athénien (Leg.(II)653b1-c4):

L'éducation désigne selon moi la vertu qui advient en premier aux enfants; lorsque donc le plaisir, l'amitié, la douleur et la haine (*hedonē kai philía kai lúpe kai misos*) sont correctement introduits dans les âmes qui ne peuvent encore en saisir la raison (*mépo dunaménon lógoi lambánein*), quand elles en saisissent la raison (*labónton dè tòn lógon*), elles s'accordent avec cette dernière; c'est avoir été correctement habitué (*orthós eithísthai*) par les caractères qui conviennent. Cet accord constitue l'ensemble de la vertu, et, d'autre part, élever l'âme par les plaisirs et les peines afin qu'elle prenne en haine ce qu'il faut haïr (*hà khre miseîn*) et affectionne ce qu'il faut affectionner (*hà khre stérgein*) dès le début et jusqu'à la fin, cela, en l'isolant par un raisonnement et en l'appelant "éducation" (*paideían*), tu la nommerais correctement.

Ces deux passages nous poussent à reconnaître que la *paideía* platonicienne, bien qu'elle possède par ailleurs des objectifs philosophiques hautement spéculatifs, se décrit en partie comme une habitude du goût intervenant à un âge prérational et d'une manière esthétique.⁵³ À tout le moins pour l'enfant correctement élevé, la vertu n'est pas ici uniquement question de connaissance, mais résulte plutôt d'une habitude bien dirigée.⁵⁴ Pour Platon, le jugement moral (détester, aimer, se

⁵³ A.B. Hentschke-Neschke (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 116) souligne le rôle des sens dans la première éducation de la *République*: « *Ein solcher Raum ist notwendig, da es bei den sehr jungen Seelen noch keine andere Möglichkeiten der Beeinflussung als über die Sinnlichkeit (Gesicht und Gehör Rsp.(III)401c7-8)*. » Pour une lecture parallèle des textes de la *République* et des *Lois* sur ce sujet, cf. E. des Places, « L'éducation des tendances chez Platon et Aristote », p. 412-4; malgré l'anachronisme des termes "métaphysique" et "instinct" appliqués à la pensée de Platon, on peut souscrire à cette formule (p. 415): « Ainsi l'éthique platonicienne, toute fondée qu'elle est sur la métaphysique des Idées et la parenté de l'âme avec elles, accorde une large part au sentiment et même à l'instinct. Plaisirs et douleurs concourent à former les habitudes vertueuses. » Au lieu d'instinct, nous pensons plus exact de parler de "l'activité des parties irrationnelles de l'âme".

⁵⁴ Cf. Aristote, *Polit.*1336b33-4: *dei tois néois pánta poieîn xéna tà phaúla*.

réjouir de quelque chose)⁵⁵ s'éduque par les sentiments de peine, de plaisir, de joie, etc.⁵⁶ jusqu'à ce que la raison puisse rendre compte des choix moraux de l'individu : à l'échelle d'une vie humaine, la pensée et la réflexion viennent compléter un processus d'éducation entrepris dès la naissance, voire avant si, à l'instar de l'Athénien des *Lois*, on inclut des exercices prénataux au début de la *trophé* des nourrissons. Lorsque l'on envisage l'éducation comme un tout, on s'aperçoit que la direction de l'éducation par les nourrices, par les pédagogues, par les gardiens, et, en dernière instance, par les responsables de l'éducation, remédie à l'absence de raison chez les enfants. Chacun d'entre eux se révèle donc nécessaire pour diriger les enfants vers la vertu, mais son intervention doit respecter la nature imparfaite et irrationnelle des enfants. L'éducation des jeunes s'adapte donc au développement naturel de leur raison en commençant par la reconnaissance des formes élémentaires de la vertu, avant qu'ils soient en mesure d'incarner l'attitude complète d'un homme bien éduqué, à la fois vertueux et libre. Exprimée en termes platoniciens, cette pédagogie trouve le principe de son efficacité dans l'adéquation psychagogique entre la nature d'un discours et le type d'âme qui le reçoit.

Socrate en décrit le fonctionnement grâce au paradigme de l'apprentissage de l'écriture. À l'apprentissage des éléments les plus simples de l'alphabet (*tà stoikheîa* : Rsp.(III)402a8) correspond la reconnaissance des formes élémentaires des principales vertus, de leurs sœurs et des vertus contraires.⁵⁷ Sa comparaison fonctionne sur deux niveaux complémentaires. Il entend montrer premièrement que l'acquisition de la vertu, comme l'apprentissage de l'art d'écrire, demande une habitude qui précède l'achèvement pédagogique d'un citoyen accompli (*oudè mousikoî próteron esómetha, oúte autoî oúte hoús phamen hemîn paideutéon eínai toús phúlakas...* : Rsp.(III)402b9-c2). Il avance aussi que la maîtrise du discours rationnel, qu'il soit le résultat technique de la connaissance des lettres ou celui, psychologique, d'une éducation morale, passe nécessairement par une première étape trophique, consacrée à la formation des mœurs par une éducation adéquate.⁵⁸

⁵⁵ Rsp.(III)401e4-402a2 ; Leg.(II)653b7-c2.

⁵⁶ Rsp.(III)401e3 : *oxútat' àn aisthánoito* ; Rsp.(III)401e4 : *orthós dè duskheráinon* ; Leg.(II)653b2-3.

⁵⁷ Rsp.(III)402c2-4 : *tà tês sqphrosúnes eíde kai andreías kai eleutheriôtetos kai megaloprepeías kai hósá toúton adelphà kai tà toúton aú enantía*.

⁵⁸ G. Klosko souligne l'importance que prend l'habitude dans les *Lois* (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 205) : « *Plato's great attention to prenatal care, to infancy, to children's game, etcetera is indicative of the fact that the education he prescribes is actually*

Dans la mise en œuvre de son système d'éducation, Platon suivra fidèlement les étapes de cette progression psychologique. Le recours à l'art choral s'inscrit dans une pédagogie qui veut former le caractère des citoyens avant même qu'ils puissent comprendre les raisons justifiant leurs actes.⁵⁹ Le choreute qui chante un texte en se déplaçant au rythme de la musique est dirigé par une raison extérieure à lui. Selon Platon, les choreutes suivent le texte et obéissent aux détails de l'orchestration dont le pédagogue doit se servir pour reproduire, chez chacun d'entre eux, les meilleurs comportements moraux. La critique de la poésie sélectionne les comportements bénéfiques et vertueux cependant que l'imitation de ces comportements forme le caractère des citoyens. Le travail de la raison intervient ainsi de deux manières : avant l'éducation, la critique philosophique de la poésie, de la musique et de la danse identifie et dicte quels seront les modèles à suivre ; pendant l'éducation, le discours que l'on fait apprendre aux enfants leur tient lieu de raison et dirige l'ensemble de leurs actes. Dans le cours de l'éducation

moral training – as in the training of animals. » La présence répétée de considérations sur les incantations (*epoidai*) découle de cet "entraînement" comparable à un ensorcellement. Klosko n'aperçoit pas que les mythes de la *République* jouent le même rôle. Pour lui, Platon n'aurait commencé de considérer sérieusement la formation des opinions qu'à partir du *Politique* (cf. p. 192-3 et p. 205-6).

⁵⁹ Si, pour Platon, la musique exemplifie le choc des sensations, pourquoi en faire un outil pédagogique de premier rang ? A.-G. Wersinger écrit à propos de la nécessaire concordance des paroles et de la musique (*Platon et la dysharmonie*, p. 64-6) : « On comprend l'importance de ce principe de correspondance : il doit toujours faciliter l'assimilation de ce qui, dans le *melos*, échappe à la prise figurative, avec les figures rythmiques et langagières. » et, plus loin, elle ajoute : « La musique doit scrupuleusement rester soumise à un texte pour éviter la confusion de la voix humaine et des cris animaux ou des bruits. » Wersinger explique que le mode dorien retenu par Platon était celui qui répondait le mieux à une organisation mathématique de ses intervalles, les autres modes étant plus susceptibles de faire intervenir des progressions chromatiques ou des intervalles qui échappent à une démonstration parfaitement rationnelle par des proportions géométriques, car elles font intervenir des figures musicales exploitant la dissonance : « On pense sur le ton dorien, le plus consonantique et le moins "mélodique" des tons. Corrélativement, la théorie générale de la sensation, interprétée à partir du modèle acoustique, souligne l'existence de dissonances, et "sentir" s'effectue dans les tons où les dissonances sont les plus importantes, autrement dit dans les tons les plus "mélodiques". » C'est pourquoi la chanson trop mélodique est suspecte, ou encore pourquoi Platon choisit le mode dorien pour faire en sorte que la musique suive les paroles et les caractères qu'il veut promouvoir. Pour notre part, nous tentons d'expliquer pourquoi Platon estime judicieux d'utiliser la musique pour diffuser ces caractères. Recourir à un mode musical qui permette de réunir les actes et les paroles dans un chant (Lach.188d7) est un élément central de la pédagogie platonicienne.

élémentaire, on passe de l'imitation des caractères vertueux à la vertu elle-même, c'est-à-dire d'une certaine manière de dire, de danser et de chanter à une compréhension des raisons justifiant ses propres choix moraux.

L'excellence du caractère se forme par les rythmes et les mélodies qui doivent accompagner la poésie chantée (*tén ge harmonían kai rhuthmòn akoloutheîn deî tòi lógoi*: Rsp.(III)398d8-9). La méthode exégétique utilisée par Socrate dans sa critique de la poésie déduit, dans cet ordre, de la simplicité du caractère des gardiens le genre de poésie qui leur convient et adapte à cette poésie expurgée les éléments musicaux et chorégraphiques de l'art choral.⁶⁰ On fait en sorte que les enfants adoptent une manière de réciter les textes qu'accompagnent une harmonie et des rythmes qui conviennent (*eán tis apodidôî prépousan harmonían kai rhuthmòn tēi léxei*: Rsp.(III)397b7). La vie morale des enfants suit alors les éléments d'une manière de dire et de faire, une *práxis* qu'ils ont apprise au cours de l'éducation;⁶¹ être harmonieux, avant d'en comprendre le *lógos*, c'est tout d'abord avoir la bonne *léxis*.⁶²

⁶⁰ Voir, à propos de l'accord entre les mots et le rythme, L. Brisson, *Platon, les mots et les mythes*, p. 84-92.

⁶¹ Pour reprendre les mots de N. Grimaldi (p. 32): « L'art n'importe pas à Platon comme *poiéma*, mais seulement comme *práxis*. »

⁶² Ch. Schefer s'interroge sur le rôle des chœurs dans l'éducation platonicienne (*Platon und Apollon*, p. 225 sq.): « *Offenbar bildet doch gerade der dionysische Chor den Höhenpunkt der platonischen Erziehung [sic. pour der Erziehung in der Nomoi]. Aber was bedeutet das?* » Elle pose le problème à partir de l'influence de Dionysos dans le système politique de Platon, système qui, selon elle, devrait dépendre en entier d'Apollon-Hélios. La musique du troisième chœur étant qualifiée de plus belle musique, et cette musique étant elle-même la philosophie, l'influence de Dionysos se laisse facilement comprendre comme un arrière-plan pour l'apollinien (p. 228): « *Das Dionysische bildet also – wie bereits im Symposion – den Hintergrund für das Apollinische* (cf. Chap. III.5, p. 177 sq.). »; ou encore comme un moyen de le laisser paraître (p. 227): « *[...] der Dialog sowohl apollinisch beginnt als auch deutlich apollinisch endet [...]* »; ou d'en rendre possible l'influence (p. 228) « *Der Wein macht die Erziehung des Dionysoschores (der höchsten apollinischen Philosophen und Kritiker) also erst möglich* ». Que, dans le *Banquet*, tout le monde sauf Socrate soit emporté par les effets de l'alcool montre comment Socrate est la *sophrosúne* personnifiée. Cette analyse conclut que « *[Dionysos] hat in Platons Philosophie keinen 'Selbstzweck', sondern wird von und im Hinblick auf Apollon gesehen. Das bedeutet, dass Dionysos immer ein dionysischer Apollon ist. Sein Wirken steht im Zeichen Apollons und dient jeweils einem apollinischen Ziel* (cf. p. 180 sq.). » Cette analyse est juste concernant l'effort de rationalisation qui anime la critique platonicienne, mais partiellement exacte sur ses objectifs. L'éducation platonicienne veut en effet organiser l'ensemble des mœurs humaines et politiques selon un ordre que l'on peut qualifier d'apollinien. Cependant, la psychologie de Platon et la grande part qu'elle réserve au jeu, au plaisir, à l'effet entraînant des

Dans les *Lois*, le même rapport entre le *lógos* et l'art choral se trouve à l'origine de la technique des chœurs. Le projet pédagogique de l'Athénien, qui veut mener les futurs citoyens d'une attitude morale vertueuse à la compréhension des raisons qui la soutiennent, s'appuie sur les origines historiques de la danse. Selon l'Athénien (Leg.(VII)816a5-6), « c'est par l'imitation des mots qui fut faite au moyen des figures de la danse (*mímesis tôn legoménōn skhémasi*) que l'on a produit toute la technique de l'art choral (*tèn orkhestikèn [...] tékhnen*) ». Le législateur expliquera quels seront les modèles à suivre et le Gardien des lois composera un art choral qui convienne à la cité, à ses fêtes et à l'ordre qu'il veut y instituer (Leg.(VII)816c1-5). À l'inverse de la succession historique et poétique, le cheminement pédagogique mènera les citoyens d'une pratique coutumière de l'art choral à la justification rationnelle du choix moral par un discours que le citoyen soutiendra en son nom propre ou en faveur de sa cité; être éduqué par le chant, c'est, avant de suivre la voie de la raison, accueillir en son âme la voix de la musique (*tà tēs phonēs mékhri tēs psukhēs*: Leg.(II)673a3).⁶³

Une *trophé* de ce genre se distingue de l'apprentissage par la *máthesis*, car il ne s'agit pas encore d'enseigner, mais de persuader. La métaphore de la teinture,

désirs et, parmi ceux-ci, à celui de la procréation et de l'amour, se fonde sur une analyse et sur des moyens qui ne peuvent pas tous être subsumés sous la figure d'Apollon. On peut concevoir l'idéal de l'homme philosophique comme une figure apollinienne par excellence, mais il faut remarquer que cet idéal et la pratique de cette philosophie projettent sur l'éducation dans la cité une théorie de l'éducation qui exige l'intervention d'autres forces psychologiques et d'autres dieux. Si on aborde le personnage du philosophe à travers son désir de vérité et non pas selon sa figure divinement parfaite, il est possible que l'idéal de l'homme philosophique dépende avant tout d'Éros (*id.* p. 176-178: « *der Dämon der Philosophie* »). Le recours à Apollon trouverait ainsi ses limites dans l'existence même du désir philosophique pour la vérité ainsi que dans la formation du caractère philosophique qui nécessite l'intervention de forces autres que la seule lumière de la raison; l'art choral est retenu par Platon justement parce qu'il fait intervenir d'autres facultés. Cette théorie d'un Platon entièrement apollinien (p. 227: « *Apollon, [der] Gott der platonischen Philosophie* ») se heurte ainsi à l'intervention des parties inférieures de l'âme dans la psychologie platonicienne qui pense l'accomplissement de l'humain comme une unité. Cette lecture ne permet pas non plus de distinguer une éducation sophistique et technique d'une éducation culturelle comme celle que défend Platon à travers l'intervention des mythes et d'un *pseúdos lógos*.

⁶³ Ce principe pédagogique semble être repris par Aristote qui confie aux *paidónomoi* le soin de choisir les discours et les mythes que les enfants devront écouter: ils devraient les conduire aux activités qui les occuperont à l'âge adulte (Polit.1336a32-3: *pánta [...] deí tà toiaúta proodopoieîn pròs tàs hústeron diatribás*). Cela inclut les jeux qui imiteront les activités sérieuses (Polit.1336a33-4; cf. Leg.(I)643b4 sq.).

qui indique quels doivent être les résultats d'une éducation efficace, décrit aussi les moyens d'y parvenir. L'enfant sera littéralement pétri des modèles diffusés par la poésie; son comportement suit fidèlement les mythes de son enfance (Leg.(XII)941b4-8). Le mode d'acquisition de ces modèles n'implique pas une connaissance intellectuelle, argumentée ou réfléchie, mais la répétition non critique des comportements réputés vertueux.⁶⁴ Le rôle de l'imitation dans les années de l'éducation élémentaire fait par conséquent de la persuasion par l'habitation l'élément central de cette pédagogie. La loi, la cité et son territoire se présentent comme les nourrices dispensant cette *trophé*. Nous avons vu plus haut que Socrate fait de la cité la mère des citoyens de la *République*; le mythe de l'autochtonie veut persuader aux citoyens qu'ils « furent modelés et nourris par la terre en son sein » (*hupò gês entòs plattómenoï kai trephómenoï*: Rsp.(III)414d6). Le discours des Lois dans le *Criton* reprend les éléments du mythe de l'autochtonie pour contraindre Socrate à respecter les lois de sa cité. Les Lois furent responsables de sa naissance (Crito.50d2-3) et de son éducation, *trophé* et *paideía* (Crito.50d5-7). Il est ainsi le rejeton des lois et leur esclave (Crito.50e2-4): « puisque tu as été engendré, élevé et éduqué, oserais-tu dire [...] que tu n'es pas notre progéniture et notre esclave, toi-même ainsi que tes propres descendants? » L'attachement à la patrie qui est perçu, dans le *Criton*, comme un lien familial plus important et plus sacré que celui qui unit Socrate à son père et à sa mère (Crito.51a7-b2) exige d'obéir aux lois de la cité lorsque l'on ne peut réussir à les changer (Crito.51b2-c3).

La persuasion des citoyens par la cité et ses lois fonctionne selon une double relation, tout d'abord pédagogique et ensuite autoritaire. D'une part, la cité forme des citoyens par ses mythes et ses lois qui les persuadent de suivre l'ordre établi par l'organisation politique. C'est l'objectif explicite de la teinture par les mythes de la *République*; persuader est aussi une fonction que l'Athénien assigne aux préambules des lois: à défaut de faire comprendre toutes les raisons justifiant la loi, les citoyens seront persuadés de son bien fondé par les préambules (Leg.(IV)723a2-3). D'autre part, la relation de subordination des citoyens à la constitution politique

⁶⁴ G. Klosko explique comment la formation du caractère implique une forme d'éducation qui ne concerne pas directement la raison (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 119-20): « [...] the period of training that determines the overall course of development [...] is primarily education of character. The educator's concern during this process is mainly shaping the desires, rather than developing the reasoning capacities. [...] Accordingly, the main concern of early education is developing the preconditions of reason, rather than reason itself. »

et à la législation justifie l'obéissance des citoyens aux lois.⁶⁵ L'ensemble de cette conception du rapport à la loi a souvent été qualifié d'autoritaire, voire de totalitaire. À tort, semble-t-il. Dans les œuvres de Platon, la subordination à la loi ne serait en effet pas aussi contraignante, coercitive et limitative qu'on peut le lire chez les détracteurs de Platon si on admet que l'éducation participe en premier lieu au développement psychologique et intellectuel de l'individu. Nous avons déjà démontré que la pensée de Platon fait primer les mérites d'une persuasion par la pédagogie sur l'autorité correctionnelle de la loi ;⁶⁶ dans les *Lois*, l'Athénien oppose à une conception pédagogique de la justice celle, tyrannique, de la loi pure et simple (Leg.(IV)722e7-723a2).

Pour qui souhaite comprendre l'ensemble du fonctionnement de l'éducation platonicienne, il est primordial d'analyser le rôle pédagogique que Platon assigne à la persuasion par les mythes. En suivant, comme nous le faisons, le cheminement chronologique de l'éducation, on peut dire que l'âge de la *trophé* des enfants est aussi l'âge de la persuasion par les mythes. En adéquation avec le développement psychologique de l'humain, le mythe parvient à persuader les jeunes d'adopter des comportements vertueux sans recourir à un discours spécialisé sur la loi ou la justice. Les mythes conviennent ainsi à l'éducation du jeune âge d'une manière toute naturelle.

L'Étranger du *Politique* invite le jeune Socrate à écouter son mythe avec attention, « comme le font les enfants » (Pol.268e5). Il lui présente son récit sous les allures d'un jeu (Pol.268d8 ; Pol.268e5) convenant « aux années des jeux » (*paidias éte*) que le jeune Socrate aurait quittées récemment (Pol.268e5-6). En rupture avec les méthodes pédagogiques de la *République* qui ne prévoient pas une interprétation des mythes par la jeunesse, l'Étranger invite Socrate à concentrer son attention sur ce mythe (*pánu prósekhe tôn noûn*: Pol.268e4) afin d'en tirer les conséquences pour leur recherche. Toutefois, pour le Socrate de la *République* (Rsp.(II)378d7-e1), les enfants sont incapables d'interpréter les mythes pour en discerner le message caché (*hupónoia*: Rsp.(II)378d7), « mais, à cet âge, ce à quoi ils croient devient aisément indélébile et inamovible » (Rsp.(II)378d8-e1). Dans le passage des *Lois* légiférant sur les *phármaka*, et plus exactement sur les sortilèges, les incantations et les envoûtements, l'Athénien précise qu'il faut éviter d'effrayer

⁶⁵ Il s'agit de l'alternative *biàì kai peithôì* qu'Hésiode appliquait au règne de Zeus.

⁶⁶ Cf. *supra* II)1.4 (c).

les citoyens, qui prendraient peur « comme des enfants » (Leg.(XI)933c1-2).⁶⁷ Les mots des incantations ou des mythes ont le pouvoir d’effrayer. Les enfants sont particulièrement sensibles à ces frayeurs ; selon Platon, cela s’explique par le fait que les mythes ont une grande influence sur leur comportement. Il n’est par conséquent pas surprenant que les mythes, comme les incantations, fassent partie des *phármaka*. L’âge de la première éducation, et plus particulièrement celui de la *trophé* en bas âge, sera celui où les enfants écouteront avec attention les mythes qui diffusent les principes sur lesquels reposent la constitution de la cité. L’Athénien présente les impies (Leg.(X)887d2-3) comme des gens qui ne croient pas aux mythes que leur nourrice et leur mère leur racontaient « quand ils se nourrissaient encore de lait » (*éti en gálexi trephómenoi* : Leg.(X)887d3). Selon Platon, les principes qui font l’unité de la cité au sujet du juste et du beau furent inculqués à partir de l’enfance (*dógmata ek paídon* : Rsp.(VII)538c6). Les enfants furent élevés par eux, comme s’ils avaient été leurs parents (*en hoís ektethrámmetha hóspēr hupò goneúsi* : Rsp.(VII)538c7). Il est certes évident que les mythes possèdent, au sein de la philosophie platonicienne, de nombreuses applications qui ne concernent pas directement, ou sinon de loin, la question de l’éducation. L’exemple de Céphale, dans la *République*, montre comment penser la mort selon les mythes (*hoi te gár legómenoi múthoi perì tōn en Háidou* : Rsp.(I)330d7-8) peut influencer la vie d’un homme âgé (Rsp.(I)330d7-e2). On y trouve un avantage “pédagogique”, car ces mythes orientent l’âme de ceux qui s’interrogent sur leur véracité (*tréphousin [...] tèn psukhèn mē aletheis ôsin* : Rsp.(I)330e1-2). La théorie platonicienne de l’éducation opère cependant une association étroite entre le jeune âge et l’éducation par les mythes. Que les mythes soient des “histoires de vieilles femmes” s’accorde avec leur utilité pédagogique, car les vieillards participent à la *trophé* des enfants en leur racontant des mythes (Prot.320c3 ; Hip.(I)286a1-2 ; Rsp.(II)378d1).

Dans l’ensemble de l’œuvre de Platon, le jeune âge est présenté comme celui où la persuasion est la plus facile. C’est l’âge où les opinions que l’on inculque au moyen de l’éducation élémentaire sont les plus tenaces. Socrate le fait remarquer à ses juges à propos des plus anciennes accusations : « [mes accusateurs] vous ont parlé à l’âge où vous étiez les plus crédules (*málista episteúsate*), certains d’entre vous étaient des enfants et d’autres des adolescents » (Apo.18c6-7). Le Glaucon de la *République* remarque pour sa part que, dans le cas où la persuasion des jeunes commencerait dès l’enfance (*ei [...] ek néon hemás epeithete* :

⁶⁷ Voir aussi Crito.46c4-6

Rsp.(II)367a1-2), les citoyens se garderaient d'être injustes non seulement entre eux, mais aussi envers eux-mêmes (*autòs hautoû ên hékastos áristos phúlax*: Rsp.(II)367a3). La mise en œuvre par Socrate d'une éducation par les mythes dont l'objectif explicite consiste à identifier qui est un bon gardien de lui-même (*phúlax hautoû òn agathós*: Rsp.(III)413e3) reprend exactement les propos de Glaucon qui énoncent par le fait même le programme pédagogique de la première éducation de la *République*. De même, dans les *Lois*, la persuasion par les mythes (*toís múthois hoús ek néon paídon* [...] *ékouon*: Leg.(X)887d2-3) et par les préambules des lois (*peistikòn lekthén*: Leg.(IV)723a2-3) cherche essentiellement à former les opinions des citoyens afin qu'elles conviennent aux détails des lois.

L'organisation des premières disciplines enseignées aux enfants repose sur une compréhension élargie de la persuasion dans l'éducation. Grâce aux exercices gymnastiques ainsi qu'à la pratique du chant, de la musique et de l'art choral, Platon entend diriger les goûts des citoyens afin qu'ils correspondent aux caractères de citoyens vertueux. On ne doit pas négliger la part que prennent les exercices physiques dans la réalisation du programme pédagogique platonicien, mais il faut par ailleurs surmonter la division dichotomique entre "gymnastique pour le corps" et "musique pour l'âme" comme Socrate nous y invite dans la *République*. L'objectif principal de cette pédagogie consiste en la formation de l'âme. En effet, après avoir schématiquement divisé l'éducation entre sa partie corporelle, la gymnastique, et "la musique"⁶⁸ s'adressant à l'âme (Rsp.(II)376e1-2), Socrate conclut en les réunissant. Selon lui, ceux qui ont établi que l'éducation se ferait par la gymnastique et la musique l'ont fait surtout en vue de former l'âme (Rsp.(III)410b10-c6). Composé par un mélange de rigidité militaire et de douceur politique, l'équilibre du caractère des gardiens découle d'une juste utilisation des deux parties de l'éducation. À l'instar de la composition du monde, où la nécessité commandée par le *noûs* est persuadée de mener le monde à la meilleure organisation qui soit (Tim.48a2-3), former la jeunesse suppose que l'on utilise la persuasion pour diriger les citoyens vers le meilleur (*epì tò béltiston ágein*: Tim.48a3), jusqu'à ce qu'ils puissent énoncer eux-mêmes les raisons de leurs choix. Dans un cas comme dans l'autre, une sage persuasion (*hupò peithoús émphronos*: Tim.48a4-5) pallie le manque de raison.

⁶⁸ Entendez par "musique" la pratique des arts des Muses: poésie, instrument de musique, danse et art choral.

Cette pédagogie se présente par conséquent comme l'application à l'éducation élémentaire des principes de la psychagogie décrite dans le *Phèdre*.⁶⁹ Dans le sens chronologique menant de l'éducation élémentaire à l'autonomie morale de l'âge adulte, la persuasion intervient avant l'utilisation critique de la raison. Elle passe par une utilisation savante de la mythologie et non par une instruction spécialisée (Pol.304c10-d2). Grâce à une direction des âmes adaptée à leur développement psychologique, Platon estime que l'éducation pourra faire naître chez les citoyens des discours les menant à la poursuite du meilleur; ces discours pourront croître et se défendre eux-mêmes quand les citoyens les assumeront en leur propre nom. Rappelons que cela se présente tout d'abord comme une nécessité psychologique découlant d'une *trophé* adaptée à un âge prérationnel. Platon en tire toutefois parti en faisant reposer sur la persuasion par les mythes l'unité de tous les membres de la cité autour des mêmes goûts (Rsp.(V)462a9-c1).

Le but que poursuit Socrate en critiquant les mythes consiste à faire en sorte (Rsp.(II)378c7-8) « que jamais aucun citoyen ne soit pris en haine par un autre citoyen ». Étendue à l'ensemble des citoyens, ce que Socrate nomme « la communauté des plaisirs et des peines » (Rsp.(V)462b4) se communique à la cité par l'organisation d'une éducation dirigeant l'éducation élémentaire de toute la cité vers la reconnaissance commune des mêmes principes moraux et le respect d'une seule et même constitution. Poursuivant plus avant dans l'organisation de la génération et de la *trophé* spécialisées des gardiens de la cité, les moyens d'établir cette communauté seront radicalisés par l'unité des possessions et des familles.⁷⁰ Le partage complet des possessions matérielles et des relations familiales dans la classe des gardiens assure ainsi que cette classe de citoyens sur laquelle repose l'exercice de la justice dans la cité sera parfaitement immunisée contre toute forme de dissension (Rsp.(V)464d7-e3). Se juxtapose à cette parfaite communauté des

⁶⁹ Cf. *supra* II)2.3 (c).

⁷⁰ On a pu confondre les deux types de *trophé* dont il est question ici. Il faut en effet pouvoir distinguer entre une *trophé* pédagogique qui concerne toute la cité par l'apprentissage des mêmes mythes et la pratique des mêmes exercices et une *trophé* propre aux gardiens qui concerne l'organisation matérielle de leur vie en communauté. D'une part, il est clair que Socrate n'entend pas étendre à toute la cité la communauté des femmes et des enfants, mais rien n'empêche d'autre part que la *trophé* pédagogique destinée à former des gardiens ne puisse s'appliquer aux autres classes de citoyens afin que tous les citoyens partagent les mêmes principes moraux et politiques. Comme nous l'avons dit précédemment, les échanges entre les classes de citoyens reposent sur cette possibilité.

gardiens une autre communauté, idéologique cette fois, impliquant un partage par toute la cité des mêmes principes moraux et politiques. Bien que les gardiens ne peuvent nommer ceci ou cela “le mien” (Rsp.(V)464c7-8), ils appartiennent, avec les autres citoyens, à une cité qu’ils perçoivent comme leur mère à tous.

Reprenant le thème de la constitution d’un corps politique uni, le *Politique* et les *Lois* souligneront l’importance de diffuser des opinions bénéfiques à l’ensemble de la société (*tò peistikòn [...] pléthous te kai ókhlou*: Pol.304c10-d1). Le rôle prépondérant de la rhétorique dans la politique clôt ainsi le *Politique* (Pol.309d1-4) et se trouve au centre de l’éducation des *Lois*: toute la cité (*hólei tēi pólei hólēn tēn pólin autēn hautēi epáidousan mē paúesthai*: Leg.(II)665c3-4) est concernée par la pratique de la musique (Leg.(II)665c2-7). Rappelons à ce propos que, dans la *République* et les *Lois*, l’éducation par une persuasion bénéfique participe directement au respect de la justice dans la cité; en effet, le manque d’éducation se traduit par le recours aux tribunaux. Pour l’Athénien des *Lois*, si un citoyen commet des injustices après avoir reçu le type de *trophé* qu’il met sur pied (*tòn dē astòn kai tethrammēnon hos éstai tethrammēnos*: Leg.(XII)942a1-2), il faut le considérer comme s’il était presque incorrigible (*skhedòn hos aniaton*: Leg.(XII)942a3-4).

Dans l’ensemble des dialogues, le traitement que Platon réserve à la rhétorique oscille entre une attitude critique et une utilisation pédagogique de son pouvoir de persuader et de former les caractères.⁷¹ Dans les dialogues de jeunesse, elle est présentée comme une pseudo-technique qui cherche empiriquement à plaire au public en faisant peu de cas de son amélioration (*toû hēdéos stokházeistai áneu toû beltístou*: Gorg.465a2). Dans les dialogues ultérieurs, elle constitue le moyen pédagogique de semer de bons discours dans les âmes des citoyens; elle suppose alors la pratique d’une vraie technique qui peut s’accorder à la connaissance dialectique (Phaedr.276e5-277a4). L’ambivalence du jugement de Platon à son égard s’explique par l’évolution que subit le statut de l’opinion dans ses dialogues. Tout d’abord laissée de côté au cours d’une recherche portant essentiellement sur l’implication de la science dans l’exercice de la vertu, l’opinion prendra ensuite une place prépondérante dans l’éducation élémentaire.

⁷¹ Dans l’ouverture du *Ménon*, Socrate explique à Ménon comment le rhéteur Gorgias a pu former le caractère des Thessaliens (*toúto tò éthos humās éithiken*: Men.70b5-6). Cf. l’importance que prend l’habitude (*ethízein*) dans la pédagogie platonicienne; cf. *supra* II)1.3.

Platon ne critique pas la rhétorique en soi, mais l'usage qui en est fait, en identifiant deux utilisations distinctes du pouvoir de la persuasion. La première, qu'il rejette, est démagogique et cherche à se conformer aux opinions du public pour arriver à ses fins, car, ici, la persuasion a pour objectif de plaire. La seconde, pédagogique, lui sert pour orienter les opinions vers une pratique de la vertu, car la persuasion y a pour objectif l'amélioration des citoyens. Au cours de l'évolution des dialogues platoniciens, le statut de l'art choral et de la musique en général (poésie et musique instrumentale) évolue vers une valorisation absente des dialogues de jeunesse.⁷² Parallèlement à l'écart qui sépare les dialogues entre la constatation d'une absence généralisée d'éducation et d'éducateur et l'élaboration d'une théorie de l'éducation, Platon, après avoir insisté sur les limites pédagogiques de la rhétorique et de la musique, confère aux arts des Muses une valeur pédagogique au sein de son système d'éducation. Il nous semble ainsi possible de réconcilier les critiques des dialogues de jeunesse et l'utilité de l'enseignement des arts musicaux. Le Socrate du *Gorgias* désigne la rhétorique, la musique instrumentale (*auletiké* et *kitharistiké*) et l'art choral, dithyrambe ou tragédie,

⁷² E.A. Havelock décrit la psychologie des Athéniens vivant à l'époque de ce qu'il appelle "*poetry as preserved communication*" (*Preface to Plato*, p. 36-49). Il explique que la poésie impliquait une perte totale d'objectivité: « *Such enormous powers of poetic memorisation could be purchased only at the cost of total loss of objectivity. Plato's target was indeed an educational procedure and a whole way of life. This then is the master clue to Plato's choice of the word mimesis to describe the poetic experience.* » En ce qui concerne cette "perte" d'objectivité, elle repose sur une conception trop large de l'*éthos* sur laquelle doit reposer toute une culture (aussi bien technique que poétique: p. 234). Les poèmes d'Homère sont loin d'être suffisants pour expliquer la passation des techniques. Par ailleurs, Havelock est d'avis que la philosophie de Platon aurait pour conséquence un rejet définitif de la poésie. Sans tenter de comprendre les attaques contre la poésie au livre X dans le rapport qu'elles entretiennent avec l'éducation des livres II et III qui se sert abondamment de la poésie (p. 206), les dialogues défendent à son avis « *a new form of communication equally consecrated to educational purposes, but now anti-poetic* » (p. 287, voir aussi p. 234). Il est vrai que la société devait être profondément modelée par l'apprentissage de la poésie. Cela justifie pleinement que l'on parle d'un mode de vie propre à cette société qui s'est formée essentiellement grâce à la connaissance de la poésie. Toutefois, Havelock semble s'enfermer dans des oppositions drastiques (poésie/philosophie; mémoire/littérature; pensée dramatique/pensée objective) qu'il ne tente pas de réconcilier. Le problème de la critique de la poésie dans la *République* tourne effectivement autour de l'identification mimétique, mais l'effort de Platon semble être dirigé afin de dépouiller cette identification de ses formes dérégées en vue de lui conférer un rôle utile, plutôt que d'attaquer toute forme d'imitation. Havelock l'explique bien par ailleurs (p. 158): « *It is at any rate clear that the learning process of homeric man had to be pleasurable in order to be effective. [...] It is under this guise indeed that Plato attacks it, as not being a proper method of learning.* »

comme autant de formes de la flatterie s'adressant aux foules ; son jugement porte en réalité sur toute la poésie (*demegoria ára tis estin he poetiké* : Gorg.502c12), cette association de mélodie, de rythme, de mètre et de paroles (Gorg.502c5-10). Il démontre que ces pratiques visent avant tout à plaire au public.⁷³ Nonobstant, le Socrate de la *République* et l'Athénien des *Lois* se servent du côté plaisant ou amusant des mythes et de la poésie afin de former les goûts de la foule. Platon ne semble donc pas condamner en tant que tel le plaisir que l'on prend à écouter des discours, mais plutôt l'usage que fait l'orateur ou le poète de son pouvoir de plaire. En accordant les mythes et les discours publics aux principes d'une pédagogie menant à la vertu, il tente de corriger les défauts d'une poésie et d'une rhétorique qui ne recherchent pas en premier lieu l'amélioration de la foule.⁷⁴ Une telle orientation du pouvoir psychagogique de la rhétorique et de l'art des Muses ne s'en prend pas au plaisir en tant que tel, mais aux résultats que recherchent l'orateur et le poète.⁷⁵ Socrate, dans le *Gorgias*, remarque justement que l'orateur et le poète délaissent l'intérêt public pour leur intérêt privé (Gorg.502e5-7) : « les rhéteurs visent à satisfaire les désirs des citoyens (*kharízesthai toís politais*), et, en faveur de leur intérêt privé, font peu de cas de l'intérêt commun » (*héneka tou idíou tou hautôn oligoróuntes tou koinou* : Gorg.502e6-7). Disposer du pouvoir de la parole à des fins privées et mercantiles est un trait de caractère qui concerne aussi les rhapsodes comme Ion (Io.535e1-6). De même, des orateurs et des sophistes tels Gorgias, Prodicos et Protagoras, qu'ils donnent des enseignements privés ou parlent en public, tirent de leur pratique des sommes impressionnantes d'argent (Hip.(I)283a7-b3). Pour Platon, la prise en charge par la politique de l'art et de la rhétorique vise surtout à empêcher que l'on en fasse un usage intéressé d'un point de vue strictement privé.

Rendre publique l'éducation élémentaire fournit une solution à plusieurs problèmes étroitement associés : la division de la cité, la très grande place occupée

⁷³ Pour la flûte et les instruments à corde : Gorg.501e1-7 ; art choral, dithyrambes et chant accompagné par un instrument : Gorg.501e11-502a1 et Gorg.502a6-8 ; « la grande et merveilleuse tragédie » : Gorg.502b9-c1.

⁷⁴ Gorg.501e11 ; Gorg.502a4-5 ; Gorg.502e3-5.

⁷⁵ G. Klosko explique que la critique des mythes par Platon suit surtout des critères pédagogiques (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 123) : « *aesthetic considerations are heavily outweighed by considerations of social utility* ». Les jeunes enfants sont impressionnables et réagissent aisément aux mythes ; cette vérité psychologique expliquerait la sévérité de Platon à l'égard des mythes de son époque.

par les sophistes dans les cités contemporaines et une spécialisation à outrance de l'éducation rhétorique. Uniformiser l'éducation des citoyens permet d'unifier la cité autour des mêmes objectifs moraux et politiques. Il paraît impossible à Platon que, dans un système d'éducation entièrement contrôlé par le pouvoir politique en vue de l'amélioration globale de la cité, des sophistes ou des poètes divisent l'opinion publique en introduisant des pratiques politiques qui favorisent des intérêts privés souvent contraires au bénéfice de la cité. La professionnalisation de l'éducation divise et appauvrit une cité si elle ne se fait pas dans l'objectif premier d'améliorer la cité et de la maintenir unie.

D'autres aspects de la pensée platonicienne tendent cependant à défendre la culture traditionnelle. Parmi eux, la grande part que Platon réserve à la poésie et à la musique dans l'éducation élémentaire fait de lui un auteur attaché à conserver en vigueur les éléments fondateurs de l'identité culturelle athénienne.⁷⁶ Si on doit remarquer que la réalisation d'une éducation publique dirigée par un philosophe demande une spécialisation accrue de la pédagogie et du pouvoir politique, il faut par ailleurs souligner que l'éducation élémentaire reste, dans le platonisme, fidèle à la manière traditionnelle d'élever les enfants.⁷⁷ Platon tient sans doute à conserver ces traditions dont il remarque qu'elles peuvent former efficacement et d'une

⁷⁶ On peut en effet faire remarquer que l'importance de la poésie chez Platon rattache sa philosophie à la tradition grecque (H. Gundert, *Der platonische Dialog*, p. 13): « *Denn die Kritik der Dichtung ebenso wie ihre Einordnung in den Staat bedeutet nichts anderes als daß Platon in der Dichtung die führende Geistesmacht der alten griechischen Welt erkennt, deren Mythos und Lebensordnung zu überwinden und zugleich neu zu erfüllen die Aufgabe die Philosophie ist.* »

⁷⁷ En admettant que la culture de la *trophé* précède la culture de la *paideia*, comme l'aristocratie féodale de la société homérique précède la culture politique de la cité-état, il faut aussi reconnaître que l'éducation par la poursuite d'un modèle d'homme accompli ou idéalisé (Jaeger, *Paideia* I, p. 32-34 et 42) vient avant l'éducation technique et spécialisée des sophistes. Tout nous porte à croire que la philosophie de Platon consiste à faire dominer, dans certains cas, le genre d'éducation par imitation de modèles sur celui, technique, de la connaissance favorable (*Paideia* I, p. 34). Partant, il faut reconnaître que la recherche du meilleur s'inspire de la poursuite homérique d'un modèle de vertu. Ainsi, l'idéalisme de l'éducation platonicienne provient au moins autant d'une éducation définie par la *trophé* que celle définie par la *paideia*. L'art de Platon consiste à avoir associé le modèle homérique de l'homme vertueux et l'amour sans compromis du savoir philosophique dans deux modèles, l'un, ironique représenté par Socrate, l'autre, idéalisé, représenté par le philosophe-roi. La "culture" grecque proviendrait donc, chez Platon, autant de la *trophé* que de la *paideia*. L'originalité de Platon en matière d'éducation consisterait plus à proposer un modèle de philosophe qui remplace l'ancien modèle du héros (comme Jaeger le remarque: *Paideia* I, p. 212-213) qu'à insister sur l'importance de la science, ce qui repose en dernière analyse sur la création d'une nouvelle *trophé*.

manière profitable les opinions de toute la cité. À titre d'exemple, l'échec d'Hippias à Lacédémone démontre que l'éducation publique traditionnelle sert de rempart contre l'introduction d'une éducation spécialisée, qu'elle soit de type sophistique ou rhétorique. Il est fort probable que Platon se soit inspiré de la constitution lacédémonienne pour faire la promotion à Athènes d'une éducation publique contrôlée par le pouvoir politique ; la législation portant sur la poésie et la musique dans la *République* ou sur les jeux et les syssities dans les *Lois* s'en inspire très certainement.⁷⁸ Dans le cas des Lacédémoniens, le recours à l'éducation traditionnelle s'oppose à l'apprentissage technique des sophistes ; chez eux, il n'est pas permis de changer la manière de mener l'éducation (*oudè parà tà eiōthóta paidéúein toùs hueïs* : Hip.(I)284b7).⁷⁹ Hippias et Socrate remarquent qu'ils se contentent des histoires anciennes sur les héros ou leur généalogie, ce que Socrate compare au plaisir qu'ont les enfants d'entendre des mythes (Hip.(I)285d6-286a2).

L'éducation traditionnelle est loin d'être irréprochable aux yeux de Platon ; la critique des mythes et celle, plus problématique, de l'art et de la poésie en général l'attestent de toute évidence. Le travail des maîtres est lui-même touché par la critique des mythes (...*oudè didaskáloús éasomen epì paidéiai khrêsthai tòn néon* : Rsp.(II)383c2-3). Mais cette éducation présente toutefois l'avantage de pouvoir former durablement les mœurs d'une cité, entreprise dont dépend l'unité de la cité autour d'un idéal pédagogique qui ne devait ni ne pouvait relever de l'éducation spécialisée dispensée par les sophistes et les rhéteurs.⁸⁰

⁷⁸ C'est là l'essentiel de la démonstration de G.R. Morrow dans *Plato's Cretan City* (cf. p. 52, p. 62-3).

⁷⁹ Voir aussi Hip.(I)284c5 : *xenikèn paidéusin ou nómimon autois*.

⁸⁰ Dans un article aussi audacieux que spéculatif (« *The Preservation of Homeric Tradition: Heroic Re-Performance in the Republic and the Odyssey* »), R.J. Klonoski affirme que la principale source d'inspiration de la *République* est le livre XI de l'*Odyssée* (p. 256 ; p. 261 ; p. 271 : « *The Republic must be read as an innovative re-performance of significant moments in Homer's Odyssey* »). Sans la suivre aussi loin dans l'exploitation du concept d'"*innovative re-performance*", cette recherche des parallèles entre la *République* et l'*Odyssée* montre que le rapport de Platon à Homère ne peut se limiter à une opposition radicale entre la philosophie et la poésie dont on a souvent voulu voir le témoignage en Rsp.(X)607b5-6.

IV)3 De l'éducation des gardiens à la formation d'un philosophe-roi

Une fois favorisée la "philosophie politique" de citoyens unis par les liens d'une amitié fraternelle pour ce qui leur est familier, ce qu'ils connaissent et ce qu'ils partagent en commun, il s'agissait pour Platon d'articuler sur les éléments de cette pédagogie élémentaire et traditionnelle ceux de la formation dialectique et spécialisée des dirigeants. Son système comporte en effet deux manières différentes, et pourtant non contradictoires, de concevoir la philosophie. Une première manière, politique, insiste sur l'équilibre bénéfique qu'incarne le corps de la cité. Le naturel philosophe se manifeste dans le caractère d'un gardien attaché aux principes politiques de sa cité et soutient une relation d'amitié politique entre les citoyens. La philosophie, si elle doit mener à la science, suppose en outre une pratique dialectique et spéculative. Le naturel philosophe d'un dirigeant le pousse alors à la recherche d'une vérité qui se trouve au-delà des principes politiques qu'il doit défendre en tant que dirigeant. Dans le premier cas, la recherche du meilleur suppose une action politique dirigeant la manière de vivre et les vertus des citoyens. Dans le second cas, la recherche du meilleur suit les développements d'une réflexion spéculative et législatrice qui a pour objectif, entre autres choses, d'orienter l'éducation élémentaire. Premièrement, Socrate modèle, grâce à l'éducation par les mythes, un caractère composé par une association équilibrée de douceur et d'agressivité. L'éducation des gardiens et du reste des citoyens dépend fortement de leur croyance en des mythes qui sont expressément dirigés en vue de la vertu (Rsp.(II)374d8-e3 ; *pròs aretèn akoúein* : Rsp.(II)378e3). Deuxièmement, l'association, dans le même individu, entre un dirigeant et un dialecticien se fonde sur la transition entre la nature doxique des connaissances élémentaires du gardien et la nature dialectique de ses connaissances spécialisées. Le désir qui anime le philosophe le pousse, pour le dire comme Socrate, "hors de la caverne" vers le Bien.

Platon défend les avantages pratiques d'une telle pédagogie, mais il est notoire que, pour lui, sa fin politique ne justifie pas complètement, d'un point de vue philosophique, les moyens qu'il met en œuvre. L'unité du programme éducatif de la *République* repose sur l'existence de ce que Socrate appelle le "naturel philosophe". Ce naturel intervient dans le processus de l'éducation soit comme un

modèle – il est une qualité, une essence qui se décline en plusieurs instances différentes – soit comme un caractère – il est l'exemple d'une attitude philosophique se développant selon différents stades pédagogiques. Platon remarque cependant que le pouvoir politique échappe aux philosophes historiques, car il semble relever d'éléments hétérogènes au naturel philosophe et aux réalité qu'il contemple. Socrate, bien qu'il dise, dans le *Gorgias*, pratiquer la véritable politique, il se tient à l'écart de l'arène politique. D'une tout autre manière que Socrate, la figure de Thalès fournit un exemple supplémentaire de la distance qui existe entre le monde politique et les spéculations des philosophes (Theaet.174a4-b1).¹ Cet observateur du ciel² est décrit selon les éléments essentiels du portrait que Socrate fait, dans la *République*, du véritable navigateur. Ce lieu commun lui sert d'exemple allégorique pour expliquer comment les philosophes sont exclus du gouvernement des cités.³ Qu'il s'agisse, comme Socrate, de chasser l'ignorance qui s'ignore en réfutant, ou qu'il s'agisse, selon l'exemple de Thalès, de posséder une véritable science politique, les préoccupations d'une recherche philosophique du meilleur et du vrai ne participent pas d'emblée à la vie politique d'une cité.

La principale tâche de Socrate dans la première partie de la *République* était donc de modeler les opinions de la cité selon le caractère d'un gardien philosophe, c'est-à-dire un "amoureux du connu". L'éducation élémentaire, au même titre que les mythes qui en constituent l'élément central, peut être perçue comme une ruse ou un "noble mensonge" servant à l'orientation philosophique du pouvoir politique. Si l'éducation élémentaire est critiquable dans son principe même ce n'est pas parce que les principes que les mythes véhiculent sur les dieux, la moralité et la politique sont faux, mais parce que l'éducation doit nécessairement les adapter aux caractéristiques d'un enseignement élémentaire et publique. Socrate qualifie le mythe, dans la *République*, en disant : « il est, pour parler en général, un mensonge, dans lequel se trouve une part de vérité » (*hos tò hólon eipeîn pseûdous, éni dè kai alethê* : Rsp.(II)377a5-6). Il est en partie vrai, car il véhicule des principes moraux, politiques et théologiques qui permettent d'établir un ordre psycho-politique

¹ Theaet.174a8-b1 : *tautòn dè arkeî skômma epì pántas hósoi en philosophíaj diágousi.*

² Theaet.173e6 ; Theaet.174a4 ; Rsp.(VI)488d6-7.

³ Rsp.(VI)488d4-5 : *toú dè alethinoú kubernétou* ; Rsp.(VI)488e3-489a1 : *tòn hos alethôs kubernetikòn oukh hegêi ân tói ónti meteoroskópon te kai adoléskhên kai ákhrestón...* ; voir aussi Rsp.(VI)488d6-7.

obéissant à une harmonie imitant la structure même du monde.⁴ Quant à sa part de mensonge, elle lui provient de sa nature esthétique. Les modes de diffusion du mythe relèvent tous du monde sensible : la parole mythologique s'adresse aux émotions (du plaisir, de la haine, de la peur, etc.), s'incarne dans un art corruptible ou imparfait et utilise des effets qui varient souvent selon les peuples et les époques. Platon soumet l'esthétique du mythe aux divisions ontologiques fondamentales de son système philosophique. La critique de la poésie au livre X de la *République* suit les catégories ontologiques mises en œuvre dans les analogies de la ligne et du soleil et permet de qualifier le rapport du mythe à la vérité en le comparant à celui qu'entretient la copie d'une copie avec la forme originale lui servant de modèle. L'éducation élémentaire recevra une qualification similaire qui relève cette fois de critères essentiellement épistémologiques. L'éducation élémentaire, elle-même fondée sur l'utilisation des sens,⁵ des symboles et des mythes par la pédagogie, se trouve aussi éloignée du Bien véritable que l'art se trouve éloigné de son modèle.⁶

- ⁴ « ...pour Platon, l'intérêt que présente le mythe ne réside ni dans sa valeur de vérité ni dans la force de son argumentation, mais dans son utilité sur le plan de l'éthique et de la politique » : L. Brisson, *Platon, les mots et les mythes*, p. 143. Le mythe est en effet un discours invérifiable, mais une telle assertion pourrait réduire la pédagogie platonicienne et le choix pédagogique des mythes à une technique utilitariste qui sert à la manipulation politique. L'effet psychagogique du mythe sur les âmes participe d'une recherche du meilleur qui se doit de dépasser l'intérêt individuel pour mener à une recherche du vrai. Quant à la force de l'argumentation propre au mythe, elle en garantit l'utilité politique et éthique.
- ⁵ A.-G. Wersinger résume cette position (*Platon et la dysharmonie*, p. 59) : « La sensation est invention : elle met au jour des corps qui n'ont et n'auront jamais aucune réalité objective préexistante ni définitive. »
- ⁶ V. Goldschmidt (*Les Dialogues de Platon*, p. 297) associe les disciplines d'éducation que sont la musique et la gymnastique au niveau épistémologique de l'opinion. C. Praus Sze (« *Eikasía and pistis in Plato's cave allegory* ») examine en détail les recoupements possibles entre d'une part, l'allégorie de la caverne et les analogies de la ligne et du soleil, et, d'autre part, entre les formes d'éducation poétique, sophistique et philosophique critiquées ou développées dans la *République*. L'influence d'Havelock se fait sentir dans cet article qui applique les conclusions de *Preface to Plato* à l'analyse de l'allégorie de la caverne : l'*eikasía* est le domaine de la poésie, la *pistis* celle de la sophistique. On peut raisonnablement mettre en doute que Platon souhaitait vraiment résumer l'histoire de l'éducation dans le développement même de l'allégorie de la caverne.

IV)3.1 — *La nécessaire évolution d'un citoyen philosophe*

La stratégie pédagogique élaborée par Socrate dans la *République* s'attaque de front au problème pédagogique que pose l'organisation adéquate de l'éducation devant mener à la formation d'un philosophe-roi. Pour Platon, l'injustice se manifeste par le dérèglement des rapports qu'entretiennent les âges et les activités politiques. Quelques éléments des dialogues de jeunesse en témoignent.

Dans le *Gorgias*, Calliclès menaçait Socrate d'assister impuissant aux injustices qu'un accusateur voudrait lui faire subir. Il fondait ses critiques sur l'adéquation entre les pratiques pédagogiques et les âges de la vie (Gorg.484c5-485d3). Entreprise trop tôt ou poursuivie trop tardivement, la philosophie ruine l'homme (*diaphthorà tōn anthrōpon*: Gorg.484c7-8). Platon, autant dans la *République* que dans les *Lois*, propose de concilier une éducation ludique avec les principes pédagogiques d'une formation philosophique des mœurs publiques; ce faisant, il donne son aval au sentiment de Calliclès (Gorg.485b2-7) qui se réjouissait de voir des enfants jouer, alors qu'il s'irritait de les entendre parler doctement (*hótan dè saphôs dialegoménou paidariou akoúso, pikrón ti moi dokeî khrēma eínai*: Gorg.485b5-6). Les dérèglements dans l'éducation des enfants sont le produit d'une inadéquation qui peut être perçue à juste titre comme la cause de l'injustice.

Dans le prologue du *Lachès*, la succession chronologique des générations est en rapport direct avec le souci pédagogique de Lysimaque et de Mélésias. La relation filiale qui unit ces deux pères à leurs fils d'une part et à leurs glorieux aïeux d'autre part inscrit la pédagogie dans l'évolution temporelle des âges; à un certain âge, les pères se doivent d'entreprendre l'éducation de la jeunesse (Lach.187c8-d1). Ils sentent l'urgence d'intervenir dans l'éducation de leurs fils qui sont à l'âge de l'adolescence (Lach.179a6), pour ne pas adopter l'attitude négligente de leurs pères à leur égard quand ils étaient eux-mêmes adolescents (Lach.179d1). S'assurer que leurs enfants recevront une bonne éducation se présente comme un devoir familial et civique pour Mélésias et Lysimaque qui ne veulent pas laisser leurs enfants sans renommée (Lach.179d2-4).⁷

⁷ Voir aussi Lach.179b2-6 et Lach.179a4-8.

Socrate dresse par ailleurs dans le *Théétète* un portrait d'orateurs serviles, qui sont élevés sous l'esclavage des tribunaux et la menace du court temps qui leur est imparti pour parler. Il souhaite expliquer la différence entre une éducation philosophique et libre, et une éducation servile et destinée aux débats des tribunaux. Son raisonnement démontre comment les âmes influençables (*hapalaïs psukhaïs*: Theaet.173a6) des enfants se corrompent par une servitude et des labeurs qui leur infligent une grande quantité de périls et de peurs (Theaet.173a4-8). De tels enfants auront par conséquent recours au mensonge et à la vengeance réciproque, « de tel sorte qu'ils n'auront rien de sain dans leur pensée quand, au sortir de l'adolescence, ils finiront par être des adultes » (Theaet.173a9-b2). Sa démonstration suit ici encore la succession habituelle jeunesse (*ek néon*),⁸ adolescence (*ek meirakíon*) et âge adulte (*eis ándras*)⁹ rendant manifeste l'importance d'une éducation adéquate aux différents stades de l'apprentissage. Pour Socrate, les peurs et les dangers des tribunaux, trop grands pour de jeunes enfants, ont une mauvaise influence sur leur âme qui devient alors petite et déformée (*smikroí dè kai ouk orthoí tàs psukhás*: Theaet.173a3).¹⁰

Le désordre que cause l'avènement d'un pouvoir tyrannique dans la cité se traduit par le mélange anarchique des rapports entre les âges, les classes et les rôles au sein de la cité. La déliquescence des mœurs s'accompagne ainsi d'un renversement de la relation entre le père et le fils où ce n'est plus le fils qui imite son père, mais le père qui imite son fils (*patéra [...] ethízesthai paidì hómoín gígnesthai*: Rsp.(VIII)562e7). Ce renversement des relations familiales (Rsp.(VIII)562e7-9) s'accompagne d'autres bouleversements. Les rôles politiques des métèques, des citoyens et des étrangers sont gauchis (Rsp.(VIII)562e9-563a1), comme les rapports entre les maîtres, les pédagogues et leurs élèves (Rsp.(VIII)563a3-6), voire les rapports entre les animaux et les citoyens (Rsp.(VIII)563c5-d1). D'une manière parfaitement contraire à la relation d'imitation pédagogique entre le plus jeune et le plus vieux, le désordre politique inverse les relations entre les âges (Rsp.(VIII)563a6-b2):

De leur côté, les jeunes se comparent aux plus vieux (*presbutérois apeikázontai*) et rivalisent avec eux dans leurs discours et par leurs actions; quant à eux, les plus vieux, qui

⁸ Theaet.172c9; Theaet.173a4.

⁹ Theaet.173b1.

¹⁰ L'effet puissant des assemblées sur les âmes des enfants est décrit dans des termes similaires en Rsp.(VI)492a5-e1.

vont s'asseoir près des jeunes, sont pleins de ridicule et de badinages quand ils imitent les jeunes (*mimoúmenoi toús néous*) afin de ne pas paraître ni rabat-joie ni autoritaires.

Socrate dépeint une situation politique où la trop grande liberté mène précisément à l'état d'esclavage décrit dans le *Théétète*. « Elle rend influençable l'âme des citoyens » (*hapalèn tèn psukhèn tòn politôn poiei*: Rsp.(VIII)563d5). Alors, ils se fâchent, ne supportent aucune sorte de pouvoir, et font fi de toute loi, écrite ou non-écrite (Rsp.(VIII)563d6-e1). Une telle constitution se laisse elle-même comprendre selon un âge précis, celui de la force et de la virulence: *neaniké* (Rsp.(VIII)563e3-4). Cet état d'injustice et sa description s'insèrent dans le projet de la *République* comme antipodes négatifs d'une démonstration sur la nature de la justice; au contraire du rôle paradigmatique que Socrate donne à l'organisation psychologique et politique de la cité juste, il décrit les comportements injustes comme des exemples à éviter. Ainsi, la cité tyrannique qualifiée de *neaniké* représente un caractère politique que Socrate souhaite exclure du comportement des gardiens. La réunion des deux caractères fondamentaux du gardien, son obéissance aux principes moraux et politiques de sa cité et sa facilité d'apprentissage, avait pour effet d'éviter, d'une part, la lourdeur d'esprit (*dukinétos kai dusmathôs*: Rsp.(VI)503d2) propre aux comportements opiniâtres (*pistoí*: Rsp.(VI)503d1) et, d'autre part, la virulence et les excès des natures qui s'emportent trop facilement (*phúesthai neanikoí*: Rsp.(VI)503c3-4). La réalisation d'une cité saine repose donc sur une classe de gardiens qui auront une juste conception du bonheur, par opposition à une « opinion irrationnelle et juvénile » sur la vie qu'il faut mener (*anóetos te kai meirakiódes dóxa*: Rsp.(V)466b8). Méfiant à l'égard des excès de la jeunesse, qu'ils se manifestent par une absence de raison ou par une attitude instable et virulente, Socrate doit associer les éléments typiques d'un caractère stable et d'un esprit agile. Les conséquences pédagogiques d'une telle description des caractères déterminent le déroulement de l'éducation: la pédagogie adaptée à l'âme des enfants veut lutter contre une conception insensée et anarchique du bonheur en diffusant les modèles d'une conduite juste envers la cité.

L'adéquation entre les moyens de l'éducation et la nécessaire évolution psychologique des citoyens constitue par conséquent le nœud du problème pédagogique de la *République*. Si nous suivons les catégories utilisées par Platon, l'essentiel du problème réside dans la transition entre, d'une part, une « éducation et une philosophie pour les jeunes » (Rsp.(VI)498b3-4) et, d'autre part, une philosophie qui se consacre aux exercices de l'âme (*tà [tês psukhês] gumnásia*: Rsp.(VI)498b7-8). Nous avons décrit les caractéristiques psychologiques sur

lesquelles se fonde la première éducation ; la nature esthétique des moyens persuasifs qu'elle met en œuvre apparaît comme une manière de se conformer au développement psychologique de l'humain. Toutefois, Socrate dénonce le caractère fictif et mensonger des mythes et de la poésie. Le philosophe de la *République*, balançant entre son attachement politique aux récits mythologiques de sa cité et son amour de la vérité, se trouve devant une contradiction (Rsp.(VI)485b10-d5) :

[...] observe s'il est nécessaire (*anáγκη*) que ceux que nous destinons à être tels que nous l'avons dit aient une telle disposition en leur âme.

Quel genre de disposition ?

L'absence de mensonge (*apseúdeian*) et ne jamais accepter volontairement le mensonge, mais le haïr et, d'autre part, affectionner la vérité.

C'est du moins vraisemblable, dit-il.

Non seulement est-ce du moins vraisemblable, cher ami, mais il est tout à fait nécessaire (*pása anágkē*) que celui dont la nature le porte à l'amour chérisse tout ce qui est apparenté et propre (*pân tò suggenés te kai oikeïon*) aux jeunes hommes.

C'est juste, dit-il.

Et saurais-tu donc trouver quelque chose de plus propre au savoir (*oikeiōteron sophíai*) que la vérité ?

Comment pourrais-je ? répondit-il.

Est-il donc possible que la même nature soit amoureuse du savoir et du mensonge ? (*philósophón te kai philopseudē*)

D'aucune manière semble-t-il.

L'organisation de l'éducation et la réalisation d'une cité où règne la justice se trouvent partagées entre deux nécessités d'égale importance. Le recours aux mythes et à une pédagogie persuasive constitue l'essentiel de la philosophie pour les jeunes ; elle inclut la participation du mensonge et de la fiction dans l'éducation.¹¹ Il est par contre tout aussi nécessaire que les citoyens auxquels sera confié le pouvoir politique soient des philosophes au sens plein du terme : qu'ils chérissent la vérité au détriment de tout autre amour pour le mensonge, pour le corps ou pour la richesse (Rsp.(VI)485d6-e3). L'amour de la vérité, cette deuxième nécessité intrinsèquement reliée au gouvernement d'un philosophe-roi, paraît être incompatible avec les moyens pédagogiques mis en œuvre lors de la première éducation des citoyens.

Remarquons que cette question ne se pose pas dans l'institution des trois chœurs des *Lois*. Les Magnètes passent d'un chœur à l'autre au gré de leur

¹¹ C. Page (« *The Truth about Lies in Plato's Republic* », p. 10 sq.) examine la valeur politique et éthique du mensonge dans la critique que Socrate fait des mythes ; il en conclut qu'elle suit deux critères, un concernant la maturité psychologique des enfants auxquels ils seront racontés, l'autre s'appuyant sur les valeurs morales que Socrate veut inculquer grâce à leur pouvoir de persuasion, de ce point de vue (p. 15) « *lying might be a tool in leading children to moral maturity* ».

assagissement naturel. L'éducation par les chants et la poésie ne subit aucun saut d'une pratique des formes traditionnelles de la culture à une pratique mature de la connaissance musicale. Il est manifeste que Platon ne s'attaque pas directement, dans les *Lois*, au problème de la formation spécialisée des législateurs. Par contre, l'organisation des études selon les âges des citoyens et dans l'objectif précis de former un dirigeant idéal se trouve au centre de la *République* : Socrate s'interroge à la fois sur la nature des enseignements qu'il faut dispenser aux gardiens (*ek tίνων μαθημάτων* : Rsp.(VI)502c10-d1) et sur l'âge auquel ils devront les apprendre (*kai katà poías ηλικίας* : Rsp.(VI)502d2).

Comment expliquer que l'on passe d'un attachement obéissant aux mythes à un attachement pour la vérité ? N'y a-t-il pas une contradiction psychologique entre l'obéissance aux lois d'une cité dirigée par la persuasion et la recherche philosophique de la vérité ? Comment Platon espère-t-il ménager une transition de l'une à l'autre ? La persuasion par les mythes et la rhétorique suppose une diffusion de la vérité dans des formes fictives et illusives. Il est inévitable que le pédagogue se serve de ces formes pour diriger l'éducation de la cité ; en menant à bien cette éducation, il n'est pourtant pas en contradiction avec son amour pour la vérité, car il prend les moyens adéquats pour la diffuser et la faire respecter.

IV)3.2 — *L'utilité des mythes dans la formation des gardiens*

Le dirigeant de la cité suivra le même cheminement pédagogique que ses concitoyens. Encore enfant, il sera choisi pour faire partie des futurs gardiens et ce n'est que beaucoup plus tard qu'il pourra devenir un dirigeant de la cité. Si on respecte l'ordre dans lequel Socrate souhaite sélectionner les dirigeants de la cité, il faut admettre qu'ils proviennent du groupe des gardiens. Qui plus est, ils sont les meilleurs d'entre les gardiens, ceux qui conservent le mieux les opinions inculquées par la première éducation (*zεtetέον τίνες άριστοι φύλακες τοú par' hautoús dógmatoς* : Rsp.(III)413c5-6).

L'objectif politique de la législation sur les mythes et de la première éducation en général : assainir la cité, ainsi que le lien étroit que Platon établit entre la persuasion par les mythes et les vertus cardinales nous laissent penser, premièrement que la *paideía* élémentaire se destine principalement à la formation d'un caractère vertueux, et deuxièmement qu'elle constitue l'essentiel de l'éducation publique. Conformément à ce qui est proposé dans le *Ménon*

(Men.98b7-c7), Socrate retient une pédagogie qui est fondée sur la diffusion et la possession d'une opinion vraie. Les livres II et III de la *République* de même que le programme pédagogique des *Lois* élaborent une éducation tirant profit de la capacité propre à la persuasion de former les opinions dès l'enfance (Rsp.(II)377b5-9). L'ensemble des productions poétiques qui composent le milieu pédagogique des citoyens doit par conséquent être orienté selon les principes fondamentaux des vertus cardinales; en accordant la persuasion aux principes de la vertu, la *paideía* devient une véritable formation à la vertu.

a) Les vertus cardinales

La critique des mythes s'effectue par une déduction fondamentale de la pédagogie de la *République*; en s'inspirant du caractère du gardien idéal, Socrate lui fait correspondre une image adéquate des dieux. Platon dirige la pédagogie afin que les citoyens associent étroitement les représentations mythologiques de la divinité et la présence de la justice dans la cité. Ainsi, la question que pose l'Athénien des *Lois* au tout début du dialogue relève d'une idée résolument platonicienne selon laquelle la justice dépend du divin, qu'elle s'incarne dans une constitution idéale ou dans les principes de la législation (Leg.(I)624a1-2). Les principes théologiques retenus par Socrate dans la *République*: que les dieux ne causent que des bienfaits (Rsp.(II)380c6-9), qu'ils ne mentent pas (Rsp.(II)382a1-2), représentent les éléments fondamentaux du caractère des gardiens. Convaincu du pouvoir persuasif qu'ont les mythes, Socrate ne s'interroge pas sur la ténacité des opinions des citoyens, mais il tente avant tout de définir le contenu des mythes. La piété ne consiste pas à croire et l'impiété à ne pas croire, mais elles dépendent toutes deux de l'image que les citoyens retiendront des dieux (Rsp.(II)383c1-5). Le pieux qualifie alors aussi bien le type mythologique retenu (*túpos*)¹² que le caractère du futur gardien (*hoi phúlakes theosebeís te kai theíoi gígnesthai*: Rsp.(II)383c3-4).

Socrate réserve le même traitement aux trois autres vertus qui accompagnent la piété. Le courage relève de la persistance des opinions face aux douleurs, aux plaisirs, aux désirs et aux peurs (Rsp.(IV)429c9-d1). L'essentiel consiste à conserver une opinion juste des choses à craindre, opinion que l'éducation a inculquée aux gardiens (*tèn [soterían] tês dóxes tês hupò nóμου dià tês paideías gegonnuías perì tòn deinôn*: Rsp.(IV)429c7-8). Entre leur attachement

¹² Rsp.(II)380c6-7: *tòn perì theòus nómon te kai túpon*; voir aussi Rsp.(II)383a2 et Rsp.(II)383c5.

à la défense de la cité et la perspective d'une mort possible ou probable, les gardiens ne devraient pas hésiter. Socrate dirige ainsi les modèles mythiques afin qu'ils ne fassent pas de la mort un objet de craintes (Rsp.(III)386a6-b7). Cela consiste à donner une représentation élogieuse de la mort (*tà en Haïdou allà mállon epaineîn*: Rsp.(III)386b10), car, en aucun cas les gardiens ne devraient préférer l'esclavage à la mort (Rsp.(III)386b5-6; Rsp.(III)387b5-6). Une telle définition du courage rappelle les aventures de Socrate et l'attitude qu'il eut à chaque fois devant les dangers qui menaçaient sa vie. Fidèle à son poste dans les batailles, il ne craint pas de mourir lorsqu'on tente d'interrompre par des menaces de mort sa mission auprès d'Athènes. Son obéissance aux ordres des généraux et sa piété le poussent chaque fois à mépriser la mort face à l'esclavage ou l'injustice. Ignorant ce qu'est la mort, il préfère suivre ce dont il est persuadé : le service du dieu doit l'emporter sur toute autre chose, il doit se plier aux lois de sa cité ou mourir.¹³

Si la tempérance (*sophrosúnē*) et la justice s'incarnent moins clairement que ne le font la piété et le courage dans des opinions précises véhiculées par la mythologie examinée dans les livres II et III de la *République*, être tempérant ou juste résulte toutefois d'une habitude mise en œuvre dans la première éducation. Nous avons déjà expliqué que l'éducation par l'art choral a pour objectif d'ordonner la conduite du citoyen. En organisant les rapports de l'âme et du corps selon une harmonie bénéfique, cet art donne à l'âme et à la partie rationnelle de l'âme le commandement dans l'ensemble des activités humaines. L'ordre que suit l'exposé de Socrate sur la musique – décrire les mythes, déduire de leur simplicité la musique et les rythmes de l'art choral (Rsp.(III)398d8-9) – détermine la manière qu'auront les futurs gardiens de réciter les chants : dans ses faits et gestes, leur comportement manifestera une conduite que dirigera un discours vertueux (Rsp.(III)399e11-400a1). La finalité de l'art choral se laisse par conséquent décrire dans des termes qui correspondent précisément à la définition de la tempérance. La maîtrise de soi (*egkráteian*: Rsp.(III)389b3) et la fermeté (*karteríai*: Rsp.(III)390d1) des gardiens consistent en une maîtrise du gardien sur les plaisirs que procurent la boisson, les relations sexuelles et la nourriture (*autoùs dè árkhontas tòn perì pótous kai aphrodísia kai perì edodàs hedonôn*: Rsp.(III)389e1-2). Pour la tempérance, la fonction imitative de l'éducation musicale (Rsp.(III)395d1-3) prend toute sa valeur formatrice d'un comportement dont les

¹³ Cf. le chapitre précédent sur le rôle de l'opinion droite dans l'attitude vertueuse de Socrate.

actions sont déterminées par une ressemblance entre des modèles vertueux et le produit de l'éducation (Rsp.(III)395c3-d1).

Cette utilisation du mythe sert avant tout à remplir une fonction pédagogique. Dans le *Phèdre*, Socrate attribuait aux mythes une fonction introspective lui permettant de s'observer lui-même (Phaedr.230a2-3). Il pouvait ainsi définir son caractère, ce qu'il appelle ici sa nature (*phúsei metékhon*: Phaedr.230a6), selon la variété des attitudes possibles dans, par exemple, le comportement de Typhon (Phaedr.230a4-5): soit plus changeant (*polúplokos*) et plus emporté (*epithumetikós*), soit plus doux (*hēmerós*) et plus simple (*haploús*). L'éducation par les mythes de la *République* inverse cette fonction introspective du mythe, car elle déduit du comportement simple des citoyens et du gardien (Rsp.(III)397d10-e9) les éléments mythologiques menant à sa formation pédagogique (Rsp.(III)400d11-e3):

Et donc le bon discours (*eulogía*), les accords justes (*euharmonía*), la belle apparence (*euskhēmosúne*) et les bons rythmes (*eurhuthmía*) accompagnent la simplicité de caractère (*eutheíai*), non pas l'absence de raison que nous atténuons en l'appelant ainsi, mais la pensée (*diánoian*) qui est vraiment disposée selon un caractère heureux et bon.

Socrate énumère les parties de l'art choral dans leur rapport avec le comportement du gardien; l'imitation met en œuvre un raisonnement circulaire qui fait du modèle pédagogique une représentation imagée du caractère propre au gardien. Pour Platon, un tel raisonnement devrait assurer que le résultat pédagogique de la première éducation sera la production la plus ressemblante du caractère d'un gardien idéal. D'une manière générale, la suppression des éléments contraires à l'attitude des gardiens du contenu des mythes et des autres moyens pédagogiques (musique, artisanat, gymnastique) participe activement à la définition du caractère des citoyens. Comme c'est le cas pour la piété, leur tempérance repose dans l'ensemble sur une réaction spontanée aux modèles que l'éducation leur a inculqués. Platon fonde la réussite de l'éducation élémentaire sur les réactions de haine et d'agrément que causent les différentes attitudes morales. Si on peut attribuer aux citoyens, grâce à l'imitation pédagogique, les qualités des modèles de vertu diffusés par la poésie, l'imitation de comportements contraires les rebutera (*duskerainosin hómoia toutois poieîn*: Rsp.(III)388a1-2). La maîtrise de la raison sur les désirs corporels peut être vue à juste titre comme la finalité politique de l'éducation "musicale". La diffusion, au moyen de l'habituation par les mythes et la musique, d'un discours soutenant le caractère vertueux des gardiens leur procurera une forme élémentaire de réflexion morale satisfaisant aux conditions

fondamentales de la liberté. Selon la définition négative de cette dernière, asservir la raison à la satisfaction des désirs corporels revient à emprisonner l'âme dans le corps.

L'amour des gardiens pour la cité constitue l'élément central de l'exercice de la justice dans la cité de la *République*. La philosophie mise en œuvre dans la première éducation des gardiens se présente comme un sentiment d'affection pour la cité, une *philia* politique. La nature doxique de cet amour transparaît dans l'ensemble des livres II et III. Dans le cas précis de la justice, le naturel philosophe des gardiens en fait des "philopoles" (*philopóidas*: Rsp.(VI)503a1). La représentation mythique des dieux et des héros, dont on expurgera les guerres, les complots et autres batailles (Rsp.(II)378b8-c3), présentera donc un modèle de *philia* destiné à éviter tout conflit interne à la cité (*oudeîs pópote políteis héteros hetéroi apéktheto*: Rsp.(II)378c7-8). La simplicité que Socrate recherche dans la représentation de comportements humains participe du même effort pour unifier le caractère des gardiens autour d'une seule et même opinion sur la justice.¹⁴ Il faut donc éviter les représentations des dissensions caractéristiques de la poésie et de la tragédie qui font de la justice un sujet de discorde entre les dieux, entre les hommes, ou encore entre les dieux et les hommes. La simplicité du caractère des gardiens assure que leur affection pour la cité (Rsp.(III)412c12-d2) ne connaîtra pas de rival dans la poursuite de leur intérêt privé (Rsp.(III)416a4-7) ou dans une quelconque représentation de la divinité. Le caractère juste des gardiens relève de l'imitation d'un ensemble de représentations justes remontant toutes au mythe de l'autochtonie. En effet, les gardiens devront être convaincus qu'ils entretiennent une relation de parenté avec leur cité (Rsp.(III)414e2-6) de même qu'avec l'ensemble des autres gardiens ; rappelons à ce sujet que la *philia* inclut les relations familiales.¹⁵ Le fait que les gardiens conservent, malgré tous les dangers et dans toutes les épreuves, la conviction que le bien de la cité l'emporte sur toute autre

¹⁴ Comparez *euétheia* en Rsp.(III)400e1 au sujet des gardiens et *ho theòs haploûn kai alethes en te érgoi kai lógoi* sur la représentation des dieux en Rsp.(II)382e8-9. Il s'agit d'une simplicité qui n'est pas sans lien avec la vertu. Pour les relations complexes entre la notion de simplicité et la philosophie, cf. le pénétrant article de C. Gaudin, « *Euethéia*. La théorie platonicienne de l'innocence », p. 145-168 ; (p. 146) : « Toute l'ironie que contiennent les textes platoniciens nous amène à proximité de ce qu'on pourrait appeler la puissance du négatif — compris dans la notion d'*euétheia*. »

¹⁵ Voir Aristote, Polit.1262b7-22. Cette idée est reprise dans l'échange entre Socrate et le jeune Lysis (Lys.207d6): *sphódra phileî se ho patêr kai he méter*.

chose (Rsp.(III)412e7-9; Rsp.(III)413c5-7) est la manifestation de leur amour pour la cité. En plus d'assurer la sauvegarde de leur conviction, cet amour patriotique distribue ses effets dans l'ensemble des activités des gardiens.

Ces derniers doivent manifester une relation de *philia* politique dans leurs relations avec les autres membres de la cité. Malgré les différences de rôle politique, les autres classes de la cité entretiennent avec les gardiens une relation d'amitié¹⁶ que Socrate résume à grands traits dans le *Timée* : les gardiens « font respecter la justice avec douceur auprès de ceux qui sont sous leur pouvoir politique (*arkhoménois hup' autôn*) et qui sont, par nature, leurs amis (*phúsei philois oúsin*) » (Tim.17d4-18a1). La *philia* des gardiens caractérise aussi leur amour pour la beauté des mœurs (*éthe* : Rsp.(III)402d2) qui participent aux modèles pédagogiques de leur éducation (*toú autoû metékhonta típou* : Rsp.(III)402d3). Pour Socrate, le plus beau est le plus aimable (*tó ge kálliston erasmíotaton* : Rsp.(III)402d6), ce qui l'amène naturellement à traiter des relations amoureuses entre les gardiens (Rsp.(III)403b4-c1). Conformément au discours platonicien sur la pédérastie, la *philia*, bien plus qu'une simple récompense militaire (Rsp.(V)468b2-c4), occupe donc une place centrale dans la formation élémentaire des gardiens.

Si la réussite de la première éducation repose sur l'existence d'un naturel philosophe, il convient de remarquer que le caractère du gardien dirige en premier lieu son amour vers des objets dont Platon précise la nature sensible. Nous avons énuméré ici : les mythes fondateurs de la cité, les histoires servant à leur éducation, leurs concitoyens et les autres gardiens. L'application de la justice dans la cité rend nécessaire la sélection d'un caractère composé en une juste proportion de douceur et d'agressivité issues d'un bon dosage de musique et de gymnastique, mais la philosophie des gardiens se tourne avant tout vers leur cité et des objets sensibles ou poétiques. Si le naturel philosophe est un modèle qui organise l'éducation de tous les gardiens, auxiliaires et dirigeants, c'est que chacun des gardiens de la cité doit avant tout faire preuve de douceur envers ses concitoyens (*deî ge pròs mèn toùs oikeíous práious autoùs eínai* : Rsp.(II)375c1-2).

En somme, "aimer le connu" (Rsp.(II)376a5-8), cette définition politique de la philosophie qui préside à l'organisation de la première éducation mène tout droit à la formation des opinions des gardiens, afin que les principes inculqués soient indélébiles et inamovibles (*en taís dóxais dusékniptá te kai amestátata* :

¹⁶ Rsp.(III)414b2-3 : *tôn te éxothern polemíon tôn te entòs philíon*; Rsp.(III)415d4 : *alléllon kédesthai*.

Rsp.(II)378d8-e1). En se servant de la facilité d'apprentissage des enfants (Tim.26b7-c3), le principal objectif de la première éducation consiste à persuader les gardiens : au cours de l'éducation des gardiens par la musique et la gymnastique (*epaideúomen mousikêi kai gumnastikêi* : Rsp.(IV)430a1) « rien d'autre ne fut mis en œuvre que le moyen de faire obéir les gardiens aux lois de la cité qu'ils reçoivent de nous comme une teinture. »¹⁷ La formation, dans la *République*, du caractère des gardiens par un système d'éducation tout entier fondé sur la diffusion d'opinions droites par des modèles poétiques peut paraître à juste titre comme l'exploitation politique d'une illusion mythique. Pour Platon, le mythe reste, en grande partie, un mensonge (Rsp.(II)377a5-6). Certes, si les opinions inculquées aux citoyens sont droites et bénéfiques (*dóxēs orthês* : Rsp.(IV)430b3), c'est essentiellement parce qu'elles proviennent d'un système pédagogique et d'un pouvoir contrôlés par des philosophes au sens plein du terme. L'éducation élémentaire ne suppose donc en aucun cas que le savoir et l'amour du savoir sont exclus de la cité de la *République*, mais force est de constater que la première éducation, dans ses moyens et ses effets pédagogiques, cherche avant tout à persuader. Voilà pourquoi il est nécessaire de distinguer entre les citoyens témoignant d'une simple affection pour ce qu'ils connaissent, ils feront de bons auxiliaires, obéissant aux lois et à leurs dirigeants, et les citoyens animés d'un amour supérieur pour la connaissance qui seront retenus pour remplir la fonction philosophique que Platon assigne aux dirigeants de la *République*.

b) Philosophes-rois ou rois-philosophes

La cohérence du projet politique de la *République* repose sur la possibilité de réunir les éléments qui composent le caractère d'un philosophe. Il nous est apparu que la formation pédagogique d'un caractère "ami du connu", bien qu'elle remplisse les conditions psychologiques nécessaires à la composition d'un corps de gardiens faisant régner la justice dans la cité, se heurte toutefois aux exigences scientifiques d'une véritable pratique de la philosophie. La fermeté avec laquelle le gardien tient aux principes de la cité fait certainement de son pouvoir un gouvernement conforme à la loi, mais est-il pour autant philosophe ? Saura-t-il s'adapter à toutes les situations selon la forme idéale du Juste et du Bien ? Platon

¹⁷ Rsp.(IV)430a1-3 : *medèn oiou állo mekhanâsthai è hópos hemîn hóti kállista toù nómous peisthéntes déxointo hóspēr baphén.*

s'appuie en très large partie sur la persuasion pour la constitution d'une éducation publique, mais, ce faisant, ne tombe-t-il pas dans l'opposition qu'il a soulignée entre deux caractères apparemment incompatibles : la nature opiniâtre de celui qui tient à ses principes et la nature légère et changeante de celui qui possède un esprit vif? Platon avait présentes à l'esprit ces oppositions fondamentales dans le caractère du philosophe-roi. D'une manière générale, la distinction, dans son œuvre, entre le savoir et l'opinion est par trop marquée pour qu'on puisse en douter. Plus précisément, dans la *République*, Socrate envisage la réussite de l'éducation dans les termes d'une réunion de différentes natures qui, dans l'état actuel des choses, croissent séparées (Rsp.(V)473d4-5; Rsp.(VI)503b7-10). L'objectif explicite de Platon consiste à réunir les natures individuelles et dispersées du roi et du philosophe pour composer un philosophe-roi, résultat unique d'éléments variés. Il met sur pied une *paideía* soucieuse d'une adéquation entre l'âge et les manières d'éduquer. L'ordre d'apprentissage de la *République* est par conséquent entièrement déterminée par la transition entre une éducation par la persuasion et une éducation scientifique.

La transition entre ces deux niveaux pédagogiques repose en très grande partie sur l'allégorie de la caverne. Dans l'ensemble de sa vie, le philosophe-roi se nourrira tout d'abord des représentations mythiques du Bien pour ensuite entreprendre la recherche dialectique du Bien véritable; il complétera un cheminement pédagogique le menant d'un apprentissage doxique de formes du Bien certes, bénéfiques et justes, mais illusoire, à une connaissance dialectique du Bien.¹⁸

La faculté de connaître, prise en son sens le plus théorique, fait partie des qualités des gardiens. Elle s'étend à « tout être » (*toùs egnokótas mèn hékaston tò ón*: Rsp.(VI)484d5-6). Platon ne limite en rien la nature spéculative de cette connaissance philosophique qu'il présente comme la contemplation de l'ensemble du temps et de ce qui existe (*theoría pantòs mèn khrónou, páses dè ousías*:

¹⁸ A.B. Hentschke-Neschke (*Politik und Philosophie bei Plato*, p. 22 n. 24) écrit au sujet de la caverne: « *Der Gegensatz paideía-apaideusía (schon Theaet.174d8) steht als 'Titel' über dem Höhlengleichnis, Rsp.(VII)514a2, an das, wie längst bemerkt (Friedländer, Plato, III, p. 152 (in Friedländer, Plato, 3 Bde. Berlin, 1954(2)), Cornford, Theory of Knowledge, p. 88 sq.), diese Schilderung erinnert.* » Le recouplement des sections des analogies de la ligne et du soleil et de celles de l'allégorie de la caverne démontre que Platon se sert de ces images pour donner un commentaire de l'éducation qui inclut celle que prévoit Socrate pour les gardiens. Dans le plan d'ensemble de la *République*, l'association *paideía-apaideusía* signifie que l'éducation élémentaire n'est pas suffisante pour faire sortir entièrement les gardiens de l'*apaideusía*.

Rsp.(VI)486a8-b2). De leur connaissance d'un modèle intelligible, les gardiens déduisent les lois de leur cité sur ce qui est beau, juste ou bien (Rsp.(VI)484c7-d7). L'allégorie de la caverne, que l'on doit lire avant tout comme une représentation imagée de l'opposition entre l'absence d'éducation et l'éducation, revêt une fonction pédagogique à l'intérieur même du système d'éducation platonicien.¹⁹ Elle vient clore l'explication entreprise depuis le livre VI²⁰ sur les connaissances particulières que les gardiens devront acquérir. Socrate y décrit la conversion de l'âme entre les éléments pédagogiques de l'éducation élémentaire et ceux de l'éducation supérieure en reportant l'opposition entre *apaideusia* et *paideia* sur les moyens pédagogiques dont il s'est lui-même servi pour éduquer les gardiens. Ce que Socrate nomme *paideia* dans le livre VII: la conversion de l'âme à une appréhension intellectuelle des niveaux noétiques de la connaissance par *diánoia* et par *epistémē*, laisse du côté de l'*apaideusia* le niveau doxique de la croyance (*pístis*) et de la représentation imagée (*eikasía*).²¹ La *paideia* comme conversion

¹⁹ Des différentes interprétations possibles de *tèn hemetéran phúsin paideias te péri kai apaideusias* et de *homoious hemîn* (Rsp.(VII)515a5) découle la compréhension que l'on aura de la pédagogie platonicienne. L'allégorie de la caverne peut être comprise de deux manières. La très grande majorité des interprètes y voit la description de la condition humaine. W. Jaeger la comprend en ce sens (*Paideia* II, p. 294): « [...] it represents the nature of man, and its relation to culture and "unculture", paideia and apaideusia. [...] Now the image of the cave shows the relation between our nature and this goal. » N. Delhey retient cette interprétation (« Periagogé tês holês psukhês, *Bemerkungen zur Bildungstheorie in Platons Staat* », p. 46): « Wie W. Jaeger es ausdrückt, ist paideia hier 'vom Menschen aus' gesehen. » M. A. Lizano-Ordovás traduit ainsi (« 'Eikasía' und 'Pístis' in *Platons Hölengleichnis* », p. 379-81): « [...] die Menschen der ersten Stufe 'wie wir' (hómoion hemîn, Rsp.(VI)515a5) [...] »; E. Fink écrit (*Metaphysik der Erziehung*, p. 44): « Wir sind Gefangene, die kaum noch um ihre Gefangenschaft wissen. » La même interprétation se trouve chez Cross and Woosley, (*Plato's Republic*, p. 223), etc. Certes, cette allusion à un "nous" universel annonce que l'allégorie de la caverne décrit "la condition humaine", mais ces mots renvoient aussi à l'éducation des livres II et III et permettent d'articuler ces deux livres avec le programme du livre VII. Le "nous" désigne ici l'entreprise de constitution d'une cité dirigée par Socrate (pour une utilisation similaire de ce pronom, cf. Rsp.(III)415d7: *hemeis* [...] *toútous toús gegeneís proágomen*...; Rsp.(III)416b1-2: *...mè toiouton hemîn hoi epikouroi poiésoi pròs toús politas*...; plus rare, à la deuxième personne, Rsp.(VI)503b7: *...olígoi ésontaí soi*...). Socrate désigne par là, en plus de la condition humaine: celle de Glaucon, d'Adimante et de lui-même, la condition de citoyens normaux et des gardiens comparée à celle des philosophes qui auront reçu une éducation supérieure ou complète (c'est ainsi que le comprend C. Praus Sze, « *Eikasía and pístis in Plato's cave allegory* », p. 129).

²⁰ Plus précisément, à partir de Rsp.(VI)502c9: *tà epiloipa metà toúto lektéon*...

²¹ L.G. Richter (*Propädeutik der Philosophie*, 1991) donne un sens à *paideia* qui se limite à l'éducation supérieure, et par *propaideia* il entend tout ce qui la précède. Une lecture des

intervient pour faire en sorte que les gardiens puissent prendre part à deux mondes, à celui de la génération et de la *pólis* ainsi qu'à celui de l'être et de l'intellect (*pepaideumenous kai mállon dunatoús amphotéron metékhein*: Rsp.(VII)520b7-c1). Platon reconnaît évidemment que cette conversion s'insère dans un ensemble pédagogique plus vaste (que l'on peut nommer la *paideía* platonicienne), mais le livre VII demande de distinguer plus exactement entre les éléments d'une éducation élémentaire et ceux d'une éducation que l'on désigne, dans tout ce livre, comme la *paideía*.

Si l'éducation élémentaire peut être assimilée à une absence d'éducation, c'est parce qu'elle reste essentiellement une *trophé*. La distinction lexicale la plus immédiate entre *trophé* et *paideía* nous a en effet permis d'identifier deux pratiques différentes de l'éducation. La formation élémentaire n'est pas à rejeter en bloc hors de l'éducation des gardiens. Dans le développement de la *République*, elle correspond aux objectifs d'une *trophé* aussi inévitable que profitable, mais Platon se devait d'en souligner les limites. En aucun cas elle ne peut remplacer l'éducation supérieure des gardiens. Sans cette dernière, ils resteraient à jamais dans un état d'*apaideusia* qui s'approcherait de celui de la première cité ou de l'âge d'or.²²

passages où l'éducation joue un rôle dans la formation des citoyens démontre que *paideía* avait un sens plus large, englobant l'enseignement d'un '*megiston mathema*' comme la dialectique auxquels s'ajoutent les exercices mathématiques préparatoires ou la danse. Richter invoque ici le témoignage de Platon dans le but de défendre son interprétation de la pratique commune de la philosophie où il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste (p. 9, nous traduisons): « Finalement, chaque débutant pourrait penser et serait de ce point de vue en principe apte à philosopher (*fähig zu philosophieren*). » Il vise une *arkhé* originelle et métaphysique, et aussi une innocence christique (p. 8): (Ép. aux Hébreux, 12,2) « Laissez-nous voir Jésus, le débutant et l'accomplissement de la pensée (*der anfänger und vollender des Glaubens*) ». Son intérêt est surtout contemporain et sa problématique se situe au centre de la question de l'enseignement de la philosophie à l'école; cette question mène à un questionnement sur l'unité pratique et théorique de la philosophie. Sa thèse est que (p. 14): « La propédeutique n'est pas [...] le 'portique' (*Vorhof*, in Kant 1787, BIX), mais plutôt, pour filer la métaphore, la *cour intérieure* (*Innenhof*) de la philosophie, à partir de laquelle et vers laquelle s'ouvrent ses voies d'accès (questions pratiques, problèmes, thèmes, disciplines, etc.). » À part cette mise en question de la propédeutique spécialiste, l'auteur n'aborde que de loin les passages de Platon auxquels il fait allusion.

²² En partant du principe, émis pas Socrate dans son essai de protréptique (en Euthyd.281a1-b4) que posséder la science assure la réussite de nos actions (Euthyd.281b2-4): *ou mónon ára eutukhian allà kai eupragían [...] he epistéme parékhei tois anthrópois en pásei ktései te kai práxei*. Il y énonce les raisons pratiques pour lesquelles la conversion décrite dans l'allégorie de la caverne doit être entreprise.

Platon, en se servant de l'influence déterminante du milieu dans sa propre pédagogie, ne pouvait manquer de remarquer qu'il faisait de la première éducation une sorte de caverne. Il semble par conséquent que l'on puisse constater un parallèle entre deux passages situés respectivement dans les livres III et VII de la *République*. Socrate propose dans le livre III que les enfants de la cité soient persuadés qu'ils ont été littéralement élevés "à l'intérieur de la terre". « Qu'ils croient avoir subi tout cela et que tout cela s'est passé comme dans un rêve, dit-il; ils furent alors, c'est la vérité, modelés et élevés sous la terre (*hupò gês entòs plattómenoi kai trephómenoi*) » (Rsp.(III)414d5-7). Nous avons déjà mentionné le caractère patriotique d'un tel rapport à la terre. Les consonnances de ce passage avec les textes de Platon s'étendent toutefois à deux autres réseaux de significations, ceux du mythe de l'âge d'or et de l'allégorie de la caverne. D'une part, dans le *Politique*, le mythe de l'âge d'or décrit les éléments d'une *trophé* légendaire faisant des hommes les rejetons de la terre (*tò [...] gegènès eínai pote génos lekhtèn... : Pol.271a6-7*).²³ La génération des hommes par la terre remplaçait alors la procréation humaine (Pol.271a3-7) à l'instar de la *République* où Socrate fait de la terre la mère des citoyens (Rsp.(III)414e2). D'autre part, le mythe de l'autochtonie et l'allégorie de la caverne se répendent, car ils font tous deux de l'éducation élémentaire une existence souterraine. Les cavernicoles sont les prisonniers d'une « habitation souterraine en forme de caverne » (*en katageíoi oikései spelaiódei : Rsp.(VII)514a3*). Dans les livres III et VII Platon qualifie d'onirique cette *trophé* souterraine. Il faut la percevoir « comme un rêve » (*hósper oneírata : Rsp.(III)414d5*). Aussi, passer de l'intérieur à l'extérieur de l'habitation souterraine pour « voir ce qu'il en est vraiment des choses belles, justes et bonnes » (Rsp.(VII)520c5-6), équivaut-il à sortir d'un rêve. Les dirigeants dont l'âme aura été convertie à cette vision de la vérité assureront que la cité sera gouvernée dans un état de veille (*húpar hē pólis oikésetai all' ouk ónar : Rsp.(VII)520c6-7*), non pas en un rêve, comme le sont les autres villes, gouvernées par des hommes engagés dans un débat sur des ombres ou qui luttent pour elles (*hupò skiamakhoúnton te pròs alléllous : Rsp.(VII)520c7-8*). Pour Socrate, ces hommes n'ont connu de la vie que l'existence souterraine des cavernicoles qu'ils mènent depuis l'enfance (*en taútej ek paídon óntas en desmoís : Rsp.(VII)514a5*). La libération décrite dans le livre VII, que Socrate compare à une ascension menant de l'Hadès souterrain aux dieux du

²³ Voir aussi Pol.271b9-c1 où l'Étranger qualifie ces hommes de "nés-de-la-terre": *gegeneis dē katà touíton tòn trópon ex anágkes phuoménois*.

ciel (Rsp.(VII)521c2-3), semble donc s'appliquer à la première éducation qui voulait placer les enfants de la cité « dans un milieu sain » (Rsp.(III)401c6) dès leur plus tendre enfance. Ce milieu, certes bénéfique mais entièrement contrôlé par la législation de la cité, forme lui-même une caverne de laquelle doit s'extraire le dirigeant éclairé de la cité platonicienne.

Le caractère technique de la pédagogie demande que l'on perçoive l'éducation d'un philosophe comme une entreprise qui se déroule en un lieu et un temps donnés. Il existe bien, de l'avis de Socrate, un naturel philosophe, modèle simple, abstrait des contingences pédagogiques, mais, pour l'éducateur et le législateur, ce naturel s'inscrit toujours dans un processus dynamique qui varie selon l'existence du futur dirigeant. Un jour, les gardiens accéderont au pouvoir, mais avant d'entreprendre les études spécialisées qui les y mèneront, toute connaissance de type spécialisé ou scientifique leur est inconnue. On trouve bien une formation de la pensée (*diánoia*) des citoyens par la première éducation. L'imitation peut former les goûts et, ainsi, la pensée (*hai miméseis [...] kathístantai [...] katà tèn diánoian*: Rsp.(III)395d1-3).²⁴ Le jeune citoyen sera donc en mesure de reconnaître les exemples mythologiques et politiques de la justice ou de la piété. Mais cette connaissance par reconnaissance reste très limitée.

Glaucon résume l'éducation élémentaire : la musique est une *paideía* sans *epistéme* (*éthesi paideúousa tous phúlakas, katá te harmonían euarmostían tiná, ouk epistémen*: Rsp.(VII)522a3-5), qui ne fournit aucun *máthema* du genre recherché par Socrate (Rsp.(VII)522a8-b1). Socrate en convient (*tôï gâr ónti toioúton* [scil. *máthema*] *oudèn eíkhen*: Rsp.(VII)522b2-3). Comme c'est le cas pour l'imitation poétique, dans la *trophé* élémentaire, l'imitation pédagogique, toute faite de sensations et d'habituations, est de nature esthétique.

Le changement opéré par Socrate dans le cours de l'éducation entre les paradigmes pédagogiques que sont les dieux et l'idée du Bien (Rsp.(VII)517b8-c1) s'adapte au saut épistémologique qui sépare l'éducation élémentaire de l'éducation supérieure. Les représentations des dieux nourrissent une connaissance doxique du monde, tandis que l'idée du Bien permet de remonter à la cause de ce qui est exact et beau (*haúte orthôn te kai kalôn aitía*: Rsp.(VII)517c2). Platon pense constamment l'éducation selon les deux niveaux développés dans les livres VI et VII de la *République*. Cela est manifeste dans le *Politique*, où la division politique entre dirigés et dirigeants reprend celle, épistémologique, entre la *dóxa*

²⁴ Voir aussi Rsp.(III)396e1 : *atimázon tēi dianóiaí*.

produite par la persuasion et l'*epistémè* issue de l'enseignement (*tò peistikòn oûn apodósomen epistémēi [...] dià muthologías allà mè dià didakhês* : Pol.304c10-d2). La foule sera persuadée par les mythes ; d'autre part, les dirigeants seront instruits par *didakhè*. Si la partie supérieure de l'activité pédagogique du philosophe-roi concerne la vérité et le domaine de l'immuable, la première partie se présente comme l'utilisation bénéfique de représentations mythiques. Le philosophe-roi doit atteindre la vision de l'idée du Bien, tandis que l'éducation élémentaire présente, dans les formes illusoires du mythe et des productions artistiques, une certaine image du bien politique décliné en quatre vertus traditionnelles. Présenter ce Bien sous la forme d'une illusion est nécessaire, car les gardiens de la *République* ne sont pas *autophués* (Rsp.(VII)520b3) comme le sont les philosophes étrangers dans leurs propres cités. Ils ont reçu une *trophé*, adaptée à leur développement psychologique, qu'ils devront, leur tour venu, redonner aux futures générations de gardiens. Autrement dit, selon Platon, le caractère du philosophe-roi ne doit plus se développer à l'extérieur de la cité, mais dans son sein. Cette *trophé* se fonde sur les principes de la cité de pourceaux qui servent à purifier la cité gonflée d'humeurs. Platon ne rejette pas complètement les institutions pédagogiques, militaires, juridiques, de la seconde cité, mais il les assainit grâce à un modèle d'économie politique fondée sur un échange de *trophé*. Le passage de l'intérieur à l'extérieur de la caverne de même que le rôle de la rhétorique et de l'art dans la pédagogie doivent être compris selon les termes de cet échange de *trophé* : responsables de l'éducation publique, les gardiens fournissent à la cité qui les nourrit une *trophé* pédagogique sans laquelle cette cité ne saurait être juste.

Il apparaît, en conséquence, que la sélection des gardiens de la cité par la mise à l'épreuve de leurs opinions ne soit pas suffisante pour établir une distinction exacte entre les futurs philosophes et leurs auxiliaires. En effet, si l'obéissance aux principes de la cité permet d'identifier quels seront les gardiens (Rsp.(III)412e6 ; Rsp.(III)413c6), comment savoir si ces gardiens pourront par ailleurs se révéler épris du savoir véritable ? Dans la sélection justifiée par le mythe des trois genres politiques (Rsp.(III)415a2-c7)²⁵ seul le maintien ferme des opinions politiques sert de critère de distinction. Pourtant, à la toute fin de l'éducation supérieure des philosophes de la cité, Socrate réunit en un seul caractère celui des gardiens persuadés, dont les principes sont inamovibles (*toûs te gàr bebaiotátous kai toûs andreiotátous proairetéon* : Rsp.(VII)535a10-11) auquel il ajoute (*pròs dè toutois*

²⁵ Voir aussi Rsp.(III)413e6-414a2.

zetetéon : Rsp.(VII)535b1) certains éléments qui les portent naturellement à l'éducation. Que veut-il dire par là ? Il ne s'agit plus ici seulement d'avoir des mœurs vertueuses (*mè mónon gennaíous te kai blosuroùs tà éthe* : Rsp.(VII)535b1-2), mais de se révéler attaché à la connaissance (Rsp.(VII)535b5-6), de manifester une facilité d'apprentissage (*mè khalepôs manthánein* : Rsp.(VII)535b6), de ne pas s'effrayer devant la difficulté des apprentissages les plus ardues (*apodeiliôsi psukhai en iskhurois mathémasin* : Rsp.(VII)535b7-8). Ce caractère, précise Socrate, concerne uniquement l'âme, qui doit, dans le cas des dirigeants, faire preuve de persévérance dans les exercices qui lui sont propres (Rsp.(VII)535b8-9).²⁶

Au cours de la sélection des dirigeants, des critères intellectuels s'ajoutent donc aux objectifs moraux et politiques recherchés par la première éducation. Si le philosophe-roi, "philopole", manifeste une affection sans condition pour sa cité, il doit aussi être "philomathe". Les philosophes assurent à leur cité sa qualité de cité bien dirigée et savante (Rsp.(IV)428d10) ; la connaissance ne saurait être exclue du gouvernement d'une cité juste. C'est là ce qui permet à Socrate d'opérer la distinction entre les auxiliaires et les dirigeants de la cité. D'une part, la première éducation diffuse les éléments d'une opinion ferme parmi l'ensemble des gardiens ; grâce à elle, ils seront pieux, courageux, justes. Cependant, à ces qualités, Socrate ajoute d'autre part une science (Rsp.(IV)428a11-429a4), celle de la bonne délibération (*epistémēi eū bouleúontai* : Rsp.(IV)428b7-8) que possèdent en propre les dirigeants (*phulakiké* : Rsp.(IV)428d6). Quant au reste des gardiens, les auxiliaires, ils formeront « la partie de la cité qui combat et mène des campagnes militaires en sa faveur » (Rsp.(IV)429b2-3), car ils sauvegardent « l'opinion au sujet de ce qui est à craindre », ce que le législateur (*ho nomothétēs*) leur a fait connaître par l'éducation (Rsp.(IV)429b9-c2). Il serait par trop réducteur de dire que les uns sont uniquement savants et qu'ils n'obéissent pas aux lois, et que les autres ne sont que courageux et qu'ils leur obéissent aveuglément, mais plus fidèle au texte platonicien de remarquer que les premiers sont des gardiens accomplis, pieux, courageux, tempérants, justes en plus d'être savants, tandis que le caractère des auxiliaires se "limite" aux vertus cardinales.

²⁶ Pour une analyse détaillée des qualités intellectuelles du philosophe dans la *République*, cf. l'article de R. Patterson, « *Plato on Philosophic Character* » ; p. 327 : « *they are strenghts of character absolutely indispensable to attainment of goodness and hapiness as Plato conceived them.* »

Remarquons que les *Lois* fonctionnent selon le même principe de composition pédagogique. L'ensemble de la cité reçoit une éducation persuasive par les chants et les mythes, mais, parmi les gardiens, il faut pouvoir distinguer entre « ceux qui suivent la réflexion et ceux qui suivent une opinion droite » (*toûs mèn dià phronéseos, toûs dè di' alethoûs dóxes íontas* : Leg.(I)632c5-6). La division de l'éducation entre une partie élémentaire et doxique et une partie scientifique a pour objectif de parfaire par des connaissances scientifiques une première éducation qui se limite à inculquer des principes au moyen d'une habitude pédagogique. L'organisation de l'éducation philosophique du dirigeant demande ainsi qu'à la recherche d'un caractère obéissant (Rsp.(VII)539d4) on ajoute celle d'un naturel porté à l'apprentissage (*tòn ára tõi ónti philomathê páses aletheías deî euthûs ek néou hóti málista orégesthai* : Rsp.(VI)485d3-4). Si on laisse de côté la sélection des gardiens fondée sur des épreuves purement physiques (Rsp.(VII)537b5-6), la sélection des philosophes est par conséquent menée sur deux fronts ; au maintien des opinions justes sur la *pólis*, il faut pouvoir ajouter un apprentissage complet des connaissances propres aux dirigeants (*mónimoi mèn en mathémasi, mónimoi d' en polémoi kai toîs alloîs nomímois* : Rsp.(VII)537d1-2).²⁷ Ce sont là les deux faces complémentaires du naturel philosophe (Rsp.(VI)486b10-c5) : sa douceur et sa justice (*dikaía te kai hémeros* : Rsp.(VI)486b11) sont doublées de sa capacité à apprendre (*eumathês* : Rsp.(VI)486c3).

Ne serait-ce que pour la constitution d'une classe de dirigeants préparée à l'exercice du pouvoir, l'ensemble de l'éducation du philosophe-roi nécessite une formation, technique et spécialisée, plus complète que celle dispensée par l'éducation élémentaire. En effet, Platon insiste fréquemment sur la présence de connaissances techniques dans une politique bénéfique.²⁸ Pour la tactique militaire comme pour les autres activités "cybernétiques" tel que la navigation ou la politique, la connaissance de l'astronomie, de la géométrie, et de l'arithmétique s'avère d'un très grand secours. Dans la *République*, Socrate en distribue les effets

²⁷ Voir aussi Rsp.(VII)537a9-10.

²⁸ Cette connaissance s'oppose à une appréhension intuitive ou coutumière du juste dans l'*Alcibiade majeur* (Alc.(I)107e5-109c12). En Leg.(IX)875c6-d2, la science du législateur est supérieure à la loi (*nómos*) et à l'ordre (*táxis*) existant dans la cité. L'échange entre Socrate et Lysis insiste lourdement sur l'importance de posséder les compétences nécessaires pour jouer un rôle dans les affaires, qu'elles soient familiales ou politiques (Lys.210a9-c5). Le *Politique* présente d'emblée la recherche du politique comme un essai de définition d'une technique politique adéquate (Pol.259b1-6).

pédagogiques entre “l’homme de guerre” (*polemikôî mèn*) et “l’homme de savoir” (*philosôphoi dè*: Rsp.(VII)525b3-4). L’apprentissage des mathématiques fait ainsi double emploi en menant à une connaissance de la tactique militaire aussi bien qu’en poussant l’âme du philosophe à effectuer une conversion pédagogique: « La connaissance qui porte sur l’un fait ainsi partie des enseignements qui mènent et convertissent [l’âme] à la vision de l’être » (*metastreptikôn epì tèn touî óntos théan he perì tò hèn máthesis*: Rsp.(VII)525a1-2). Il existe donc une séparation entre les apprentissages élémentaires et les connaissances plus poussées qui se situent, dans la chronologie de la pédagogie platonicienne, respectivement de part et d’autre des exercices militaires (*kópoi gàr kai húpnoi mathémasi polémioi*: Rsp.(VII)537b4-5). Selon une comparaison commune entre les exercices physiques et les efforts intellectuels, la pratique de la dialectique forme la contrepartie intellectuelle de l’entraînement militaire (Rsp.(VII)539d9-10). Faisant suite à l’apprentissage des mathématiques, la connaissance de la dialectique parachève l’éducation des philosophes. Socrate envisage la dialectique autant comme une science que sous les aspects d’une éducation: « ils se concentreront avant tout sur l’éducation (*tês paideías*) au moyen de laquelle ils seront à même de questionner et de répondre d’une façon on ne peut plus savante (*epistemonéstata*) » (Rsp.(VII)534d8-10).²⁹

En plus de permettre une sélection scientifique par la diffusion et la réception de connaissances (*mathémata*: Rsp.(VI)503e3-504a1) l’apprentissage intellectuel « mène l’âme de la génération à l’être » (*máthema psukhês holkòn apò touî gignoménu epì tò ón*: Rsp.(VII)521d3-4). Comment traduire cette formule en termes pédagogiques? D’une part, en faisant remarquer qu’elle indique le sens normal de l’apprentissage qui mène, pour Platon, de la génération à l’être. D’autre part, en cherchant à identifier les liens possibles qui peuvent unir le monde de la génération à celui de l’être. Pour Socrate, les philosophes peuvent, grâce à la dialectique, comprendre le tout par *súnopsis* (Rsp.(VII)537c1-3): « ... les connaissances qu’ils ont acquises sans ordre dans l’éducation de leur enfance, il faut qu’ils les relient par une vue d’ensemble de la parenté des connaissances entre elles et de la nature de l’être. » Cette vue d’ensemble n’exclut donc pas une connaissance du monde sensible; elle englobe les connaissances diffusées au gré de l’éducation élémentaire (*tá te khúden mathémata*) et celles acquises lors de

²⁹ En Soph.253e4-5, la dialectique est l’activité qui revient en propre à celui qui philosophe *katharôs kai dikaios*. Nous entendons par là: qui se consacre uniquement à la philosophie qu’il pratique d’une manière légitime.

l'éducation supérieure (*allélon tôn mathématon*).³⁰ Sans cette compréhension dialectique (*ho [...] sunoptikòs dialektikòs*: Rsp.(VII)537c7), les connaissances élémentaires ne peuvent mener à la constitution d'un discours scientifique stable.³¹ Glaucon remarque à propos de la *súnopsis* que « seule [...] une connaissance de ce genre est ferme » (*mónē [...] hē toiaúte máthēsis bébaios*: Rsp.(VII)537c4). Pour former un dirigeant philosophe, Socrate ne recherche plus la fermeté des opinions, mais la fermeté dans l'ensemble des connaissances. On peut donc, pour Platon, avoir des opinions fermes sans posséder un discours scientifique sur ces opinions: la fermeté des convictions inculquées par la première éducation assure qu'elles seront malgré cela respectées.³² Dans ce cas, on est choisi pour être un auxiliaire.

³⁰ « Certains commentateurs ont cru pouvoir déduire que la mesure philosophique devait être caractérisée par une exactitude de type mathématique, ce qui prévaut dans le Canon, la règle proportionnelle de l'art. » (A.-G. Wersinger, *Platon et la dysharmonie*, p. 268) Sur ce débat voir le commentaire d'Y. Lafrance (« Métrétique, Mathématiques et Dialectique en *Politique* 283c-285c »). Que dire de cette surinterprétation positiviste de l'œuvre de Platon qui voudrait que l'on puisse ainsi « réduire la distance entre l'harmonique transcendantale, qui est présente dans le mythe du désir philosophique du *Phèdre*, et la souveraineté de la dialectique, esquissée dans le *Politique*. » (*id.*, p. 268)? Si la dialectique peut revendiquer en droit une mise en rapport des éléments de la morale et de la politique, et ce presque jusqu'à l'infiniment petit (sur le chromatisme appliqué à la dialectique, cf. p. 193), elle n'est jamais entièrement transcendante, ni jamais parfaitement exacte: elle est attachée au monde fluctuant des choses physiques par l'incarnation d'un discours dans un individu, lui-même plongé dans le monde toujours changeant de la temporalité, de la génération et de la corruption. Si Platon indique que la dialectique est susceptible d'offrir un moyen efficace de mettre sur pied un discours vrai sur l'existence humaine, il s'interroge toujours sur les moyens d'accéder à la science et garde aussi présente à l'esprit la possibilité de commettre des erreurs. Autrement dit, la dialectique n'est pas un moyen suffisant pour franchir le fossé qui sépare les hommes des dieux. Comme l'explique Wersinger (p. 271-81) on ne doit donc pas revendiquer pour la mise en pratique de la métrétique une exactitude dans tous les cas et pour tous les instants (p. 276): « la juste mesure (*tò métrion*) n'est pas réductible à l'application aveugle et mécanique d'un algorithme privilégié mais suppose une réflexion sur la nature nuancée de ses conditions d'application »; p. 281: « la juste mesure ne se limite pas à un critère d'exactitude homogène et unique ».

³¹ Selon J. Annas (*An Introduction to Plato's Republic*, p. 192): « Knowledge [...] is an improvement on true belief. ». Elle développe cependant cette définition en montrant comment l'opinion et la science portent sur des objets différents, conformément aux schémas exposés dans les analogies du soleil et de la ligne ainsi que dans l'allégorie de la caverne (p. 193-4 et p. 200-1). C'est exact, mais Platon pensait que la dialectique suffisait pour expliquer comment les objets de l'opinion peuvent participer de ceux de la science.

³² Il serait toutefois contraire à la pensée de Platon de comprendre que le rôle d'auxiliaire suppose une absence de jugement; comme le remarque R.W. Hall (« *Justice and the Individual in the Republic* », p. 157): « The important role Plato assigns to habit and obedience to just laws in the

On peut aussi être en mesure de comprendre de manière synoptique l'ensemble des opinions et des connaissances dans leur rapport avec l'être ; c'est l'objectif de l'enseignement supérieur.³³

development of moral character is a familiar one in many ethical theories. It should not blind us to the indispensable part played by the citizen's reasoned understanding in the winning and preserving through right opinion of the personal virtues. »

³³ J. Annas écrit à ce sujet (*An Introduction to Plato's Republic*, p. 270-1) : « [...] *the reason that made just decisions for me and for others becomes identified with the reason that studies what is absolutely just, just unqualified and not just for me or for anyone. Plato does not see that such a notion of reason is bound to split, and to threaten the coherence of his argument for the worthwhileness of justice.* » Pour J. Annas, la connaissance des gardiens consiste en et se limite à une activité purement intellectuelle, ce qui pose un problème politique de taille : l'apprentissage philosophique ne conviendrait qu'imparfaitement à la tâche politique du philosophe-roi. Remarquons d'emblée que l'utilisation du mensonge par les dirigeants — tant exploitée par J. Annas — pourrait être une mesure pratique à mettre en relation avec les connaissances théoriques des gardiens ; en ce cas, la politique aurait recours à un discours articulant dialectique et rhétorique ; le mensonge serait ainsi une adaptation persuasive quoique inexacte, en un mot : rhétorique, de vérités inaccessibles à la foule, vérités auxquelles les gardiens accèdent au moyen de la dialectique. Cela décrirait assez bien l'utilisation des mythes dans la cité de la *République*. Que les gardiens deviennent des éducateurs laisse penser que Platon assignait à la dialectique une utilité pédagogique de ce genre. Pour sa part, J. Annas conçoit la dialectique comme une spéculation résolument et strictement non-empirique (p. 276-93). Elle l'envisage selon son sens le plus transcendant, bien qu'elle remarque le problème que pose une telle interprétation (p. 283) : « *If one has direct certainty, what can possibly be added by arguing about it? The obvious way of resolving this problem [...] is to say that the two description of dialectic refer to two stages of it. One argues with other people, and then one has, oneself, a vision of the truth which is direct and guarantees certainty. The trouble with this is that it is an obviously crazy method of attaining knowledge.* » Il fallait pouvoir distinguer entre dialectique ascendante et descendante ; la première se justifie car, pour Platon, comme la science devrait toujours être constituée en un discours vérifiable, la dialectique sert autant à la recherche des vérités qu'à leur formulation ; la seconde trouve son utilité dans la pédagogie (entre autres) : elle diffuse les connaissances selon des divisions claires et efficaces ; d'autre part, elle rend compte des éléments fondamentaux servant dans le déroulement de la première éducation.

IV)3.3 — *L'amour philosophique*

Mais alors, nous objectera-t-on, si les philosophes sont de véritables amoureux de la connaissance, ne s'opposent-ils pas aux illusions, fussent-elles pédagogiques, aux représentations mythologiques du Bien et des vertus, fussent-elles exactes, aux ruses et aux faux semblants de l'art, fussent-ils utiles? Le véritable philosophe ne se reconnaît-il pas à sa haine du mensonge? (*tò pseûdos allà miseîn, tèn d' aléthein stérgein*: Rsp.(VI)485c3-4)³⁴ Pour y voir clair dans ces oppositions, il convient de ne pas confondre les moyens pratiques de l'éducation et la défense platonicienne de la philosophie. En tant qu'ensemble de procédés pédagogiques adéquats, l'éducation dispose de moyens qui s'accordent avec les caractéristiques de la nature humaine. Hérités, d'une part, de l'histoire et justifiés, d'autre part, par leur potentiel formateur, ces moyens recourent à l'illusion. Le mensonge devient alors noble lorsqu'on lui reconnaît une puissance de persuasion répondant à la nécessité de former des opinions. Le philosophe lui concède à ce titre une certaine valeur pédagogique. Platon fait reposer l'équilibre politique de la seconde cité sur son intervention. Si les mythes refusés par Socrate sont proscrits parce qu'ils ne sont pas vrais (*oudè gàr alethê*: Rsp.(II)378c1), cela implique bien que certains mythes recèlent une part de vérité (*éni dè kai alethê*: Rsp.(II)377a5-6). La diffusion de la vérité doit donc se faire au cours d'une association entre le vrai et le faux qui lui sert de "support" esthétique.³⁵ Certes, le philosophe désire connaître la vérité, mais il admet aussi que toute vérité n'est pas bonne à dire. Socrate donne un exemple d'une utilisation judicieuse et politique de la vérité. De même qu'il est contraire à la justice de redonner ses armes à un ami devenu fou, « de même [n'est pas juste] non plus celui qui consent à dire toute la vérité à un homme dans cette disposition » (*oud' aû pròs tòn hoútòs ékhonta pánta ethélon talethê légein*: Rsp.(I)331c8-9).³⁶ Il faut donc nécessairement distinguer entre la recherche de la

³⁴ Voir aussi Rsp.(VII)535d9-e5.

³⁵ Ainsi, les arts prennent une valeur propédeutique (R. Rehn, *Kunst und Zensur in Platons Staat*, p. 94): « *Der Dichtung und der Musik kommt also innerhalb des Platonischen Erziehungsprogramm eine vorbereitende, propädeutische Funktion zu. Sie können und sie sollen — vor der philosophischen und wissenschaftlichen Ausbildung — gleichsam spielerisch in den Seelen der jungen Menschen positive, am Ideal des Schönen und Guten orientierte Einstellungen bewirken.* »

³⁶ C. Page, commence son étude de la valeur et de la portée politiques du mensonge (« *The Truth about Lies in Plato's Republic* ») par remarquer que le mensonge apparaît pour la première fois de la *République* dans ce passage. Si on considère, comme il le fait, le rôle du mensonge dans la

vérité d'une part et, d'autre part, les moyens que l'on doit prendre pour diriger une éducation adaptée aux conditions psychologiques dans lesquelles elle agit. Pour le philosophe, ces activités sont les deux faces d'une seule et même activité politique.

La valeur que Platon reconnaît au mensonge mythologique et à l'illusion rhétorique doit ainsi être comprise dans le contexte de son énonciation. L'utilité pédagogique du mythe est trop importante pour ne pas recourir à son puissant pouvoir de formation et de persuasion. Socrate commence sa critique des mythes hérités de la tradition en faisant écho au "juste mensonge" du premier livre de la *République*.³⁷ Il pense en effet que, même si certains des récits mythologiques devaient être véridiques, il ne faudrait pas les dire sans réserve à des auditeurs « déraisonnables et jeunes » (*oud' àn ei ên alethê óimen deîn rhaidíōs hoútōs légesthai pròs áphronás te kai néous*: Rsp.(II)378a2-3). Pour la principale raison que le mythe diffuse une image de principes moraux et politiques bénéfiques, la composition ou recomposition de mythes adéquats et l'imitation pédagogique qui s'ensuit ne se font pas sans aucun concours de la vérité. La production poétique d'une image imitant un comportement ou une réaction psychologique conforme à tel ou tel caractère n'est pas, précise Socrate, « un pur mensonge ». ³⁸ On doit comprendre par là que le mensonge représente ou exprime quelque chose de réel, sinon dans l'absolu, à tout le moins pour celui qui prend ce mensonge pour la réalité. Tout en critiquant les excès subjectivistes du relativisme protagoréen, Platon fonde sa pédagogie élémentaire sur l'utilisation du pouvoir formateur de l'illusion rhétorique ou mythologique. Le mythe donne à l'éducateur un moyen d'empêcher les citoyens de faire le mal (Rsp.(II)382c9-10): « afin de détourner [les citoyens de faire le mal] (*apotropês héneka*), il devient utile comme un remède ». Cette fonction "apotreptique" du mythe est une composante essentielle de la formation des goûts et des valeurs dans la *République*; sans elle, la pédagogie élaborée par Socrate serait presque entièrement privée de sa portée morale. Il s'agit donc de remarquer que, pour Platon, si le mythe diffuse une illusion, il est nonobstant la cause d'effets psychologiques bien réels. L'utilisation du pouvoir formateur des mythes sera réaffirmé dans les *Lois*. L'Athénien spécifie à deux reprises que les

seconde cité à partir de ce passage du livre I, bon nombre d'interrogations méfiantes sur l'autoritarisme de la *République* trouvent une réponse sensée.

³⁷ Le Socrate de Xénophon explique que le mensonge, même lorsqu'il s'adresse à des amis, peut dans certains cas avoir un effet bénéfique (cf. Mem.(IV)2,17).

³⁸ Rsp.(II)382b9-c1 : *tó ge en toís lógois mimema ti toú en têi psukhêi estîn pathématos kai hústeron gegonòs eidolon, ou pánu ákraton pseúdos*.

mensonges s'adressent aux jeunes dont il faut persuader les âmes (Leg.(II)664a1). Les mensonges ont ainsi une utilité politique et morale : « [le législateur] ment aux jeunes en vue du bien » (*ep' agathôî pseúdesthai pròs toùs néous* : Leg.(II)663d8-9).

Aimer les *mathémata* (*mathématós ge aei erôsin* : Rsp.(VI)485b1-3) est sans doute un trait fondamental du naturel philosophe. Son amour pour l'*ousía* le pousse à en chérir l'entière totalité (Rsp.(VI)485b5-8), mais il faut se demander si, de l'avis de Platon, l'amour philosophique doit se détourner complètement des vérités partielles, des représentations mythologiques ou des illusions bénéfiques. La description que Socrate donne du philosophe-roi s'accorde avec une compréhension toute platonicienne de l'amour. L'amour n'est pas une affection pour une partie de ce qu'on aime, alors qu'on n'éprouve pas ce sentiment pour l'autre ou les autres parties de l'aimé, mais l'amour, si on comprend bien ce que c'est (*eàn orthôs légetai* : Rsp.(V)474c9-10), s'adresse à l'ensemble de l'être aimé. Ainsi, le philosophe aime l'ensemble de la *sophía* (Rsp.(V)475b8-9).

Pour bien comprendre l'étendue de son amour, il faut le comparer aux amateurs de spectacles. Ces derniers accourent à chaque représentation au théâtre, « ils aiment les beaux sons, les couleurs, les figures et toutes les productions qui en découlent » (Rsp.(V)476b5-6), mais ils ne supportent pas les discussions philosophiques (Rsp.(V)475d4-5) et leur pensée ne peut concevoir ni chérir la nature du Beau (Rsp.(V)476b6-8) – au contraire, bien sûr, des rares philosophes qui le peuvent. Les amateurs de spectacles sont donc épris d'une ou de plusieurs manifestations du beau, mais ils n'en connaissent pas la forme propre. Cette différence recoupe la distinction entre l'opinion et le savoir.³⁹ De ces deux facultés, la première se consacre à la reconnaissance des couleurs et des figures chères aux amateurs de spectacle tandis que la seconde consiste en l'appréhension des formes recherchées par le philosophe. Le raisonnement de Socrate a pour effet d'exclure les amateurs de spectacles (et, avec eux, les philodoxes de Rsp.(V)479d10 sq.) du nombre des philosophes. Dépourvus du désir de connaître, ils ne sont littéralement pas en mesure d'appréhender le monde des formes intelligibles ; leur amour ne se consacre par conséquent qu'à des formes individuelles et plurielles du beau et du juste (Rsp.(V)479a3-8). Cette exclusion ne concerne pas les philosophes qui ne sont privés d'aucune des deux facultés. Ils peuvent aussi bien contempler le Beau en soi (*horân kath' hautó* : Rsp.(V)476a10-11) que reconnaître les choses qui en

³⁹ Rsp.(V)477e8-478a1 ; Rsp.(V)478b1-2.

participent : *dunámenos kathorân kai autò kai tà ekeinou metékhonta* (Rsp.(V)476d1-3).

La sélection des véritables philosophes extrait des citoyens les “philomathes” à part entière,⁴⁰ mais elle n’a pas pour effet de rejeter l’utilisation de l’opinion et de la persuasion. En effet, autant la reconnaissance des relations de participation entre les choses et les idées que la direction de la pédagogie par la philosophie rappellent les termes de l’amour inclusif du philosophe : avant tout attiré par la connaissance, le philosophe s’intéresse aussi à la part de vérité qui réside ou non dans les mythes. Si on porte attention au déroulement chronologique de son éducation, l’amour naturellement inclusif du philosophe pour toute la *sophía* ajoute à l’attachement qu’il manifeste pour les modèles de son enfance, modèles qu’il n’a connus, au début, que par persuasion et habitude, le désir de chercher à connaître leur forme intelligible au moyen de la dialectique.⁴¹ Le parcours pédagogique et politique d’un gardien prend à contresens celui de la réminiscence et de la réincarnation. Dans la suite des incarnations, l’âme contemple les vérités éternelles, chute lors de sa naissance terrestre, et ensuite tente de remonter vers ces vérités transcendantes par l’acte de la réminiscence. Dans le déroulement de sa vie terrestre, l’âme du philosophe-roi est tout d’abord nourrie par une *trophé* souterraine, celle des mythes et des arts ; ensuite, lors d’une espèce de renaissance, elle est tirée vers le haut par une conversion qui tourne son regard vers les *mathémata* et l’*ousía* ; enfin, elle devra redescendre dans la caverne pour nourrir d’autres gardiens en contrôlant leur *trophé*.

⁴⁰ Rsp.(V)475c6-8 ; Rsp.(V)476b10-11.

⁴¹ À propos du rôle de la dialectique en morale, Julius A. Elias (*Plato’s Defense of Poetry*, p. 32-4) écrit qu’elle ne peut s’occuper des domaines comme la morale ou la politique (elle ne peut pas appliquer ses critères de science exacte à ces objets, cf. p. 33-34). Au lieu de la dialectique, Platon aurait plutôt en vue une rhétorique philosophique ou une poésie philosophique pouvant remédier aux impuissances de la dialectique par la construction de mythes “corrects” (c’est-à-dire corrigés par la critique négative qu’offre la dialectique ; p. 32 : « [...] *to the demonstrable but negative certainty of dialectic is added the indemonstrable truths of myth.* »). Pour Elias, il faut oublier la dialectique comme science capable d’imposer une mesure aux comportements humains, bien que la dialectique soit capable de régler notre utilisation des mythes pour en faire une rhétorique philosophique. Le parallélisme entre l’art et l’éthique serait donc rompu au niveau du pouvoir du langage, car le langage n’aurait de pouvoir éthique qu’à travers la rhétorique. Cette interprétation ne tient pas compte du passage du *Phèdre* qui associe dialectique et rhétorique ; cf. *supra* II)2.3 (c).

La critique des mythes et l'exil forcé des poètes signifient pour Platon qu'on ne peut laisser la part mensongère des mythes l'emporter sur leur part véridique, sinon rien ne garantirait plus que les modèles diffusés par l'art correspondent aux principes moraux et politiques qui découlent de la connaissance du Bien. Le monopole politique des gardiens sur l'art a pour objectif de conserver à la production artistique un rapport avec des modèles pédagogiques bénéfiques; la compétition entre Homère et Platon porte ainsi sur le pouvoir créateur du poète. Dans le livre X de la *République*, la critique adressée aux poètes souligne le fossé épistémologique qui sépare l'artiste du philosophe. Socrate, comme il unit fermement la connaissance scientifique et la diffusion d'une production artistique bénéfique, doit nécessairement refuser aux artistes la possibilité de qualifier et de représenter le domaine qui revient de droit aux philosophes. Ainsi, après avoir utilisé la puissance de la persuasion poétique afin de favoriser la domination de la raison chez les gardiens, Platon présente un discours *phármakon* (Rsp.(X)595b6), sorte d'incantation rationnelle destinée à limiter le pouvoir de la poésie au sein de la *République*.⁴²

La différence épistémologique qui sépare la recherche de la vérité de la production artistique identifie ce qui relève de la philosophie et de la pratique pédagogique. L'art nourrit l'âme de représentations doxiques conformes autant que faire se peut à leur modèle, mais le discours sur les modèles ne peut revenir à personne d'autre qu'au philosophe.⁴³ Cela explique la présence, dans la *République*,

⁴² Nous rejoignons ici l'interprétation d'E. Belfiore qui écrit (« Plato's Greatest Accusation against Poetry », p. 62): « *The argument of Republic X itself is the drug and spell that, by revealing the truth about mimetic poetry's psychological effects on us, can keep us from yielding to the enchantment of Homer.* »

⁴³ Pour J. Gould, l'opposition *dóxa/epistéme* témoigne de l'échec de la philosophie politique de Platon, car, toujours selon J. Gould, il ne réussit pas à dépasser cette opposition. La pensée politique de Platon devrait reconnaître la défaite de la science contre le monde de l'expérience (p. 162-3). Gould écrit (*The Development of Plato's Ethics*, p. 163): « *By establishing the uncertainty of dóxa as necessarily the condition of a mind grappling with experience in time, Plato seems to have cut away the foundation of his whole effort in the Republic.* » Gould ne mentionne pas le *Phèdre* ni le rapport science/persuasion sur lequel se fonde l'éducation élémentaire. G. Klosko écrit au sujet de la connaissance du Bien dans la politique platonicienne (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 164-5): « *Thus Plato is aware that knowledge of the Good is not sufficient condition for being able to rule. But his failure to explain exactly how it is relevant to governing is a significant gap in his political theory.* » En prenant compte du pouvoir pédagogique que Platon attribue à l'art dans les cités de la *République* et des *Lois*, il est possible de répondre à une telle interrogation: en effet, la connaissance du Bien n'est pas

d'un raisonnement parallèle qui justifie l'utilisation pédagogique de la poésie tout en critiquant la production artistique.⁴⁴ Platon semble prêt à accepter cette tension, car elle est la conséquence d'une pensée avant tout soucieuse d'intégrer le philosophe dans la vie politique de la cité. Assainir la cité ne veut donc pas dire en exclure toute forme de poésie, mais limiter le pouvoir créateur des poètes aux formes artistiques qui s'intègrent dans une véritable recherche du meilleur.

suffisante, car elle doit être précédée par une habitude morale qui fait l'objet de la première éducation ; elle sert toutefois à l'exercice du pouvoir politique en ce qu'elle permet de diriger l'art et la pédagogie vers une recherche du meilleur.

⁴⁴ N. Grimaldi explique les raisons qui justifient l'"ambiguïté de l'art chez Platon" (« Le statut de l'art chez Platon », p. 26) : « la *mousiké* doit avoir, chez Platon, sinon deux sens, du moins deux usages, dont l'un détourne l'âme de la réalité tandis que l'autre l'y convertit. » Cf. *id.* p. 31 sq. : « Tous les artistes ne sont [...] pas exilés de la cité platonicienne. »

Intellect, désirs et *akrâteia*

À prendre les dialogues de jeunesse comme la recherche d'un savoir permettant de "mener une bonne vie", ou, en termes plus spécialisés, comme la recherche de connaissances morales et politiques, force est de constater que ces connaissances ou ce savoir en sont absents, bien que de nombreuses maximes, théories et opinions y soient présentées comme des contenus de connaissance susceptibles de mener à la vertu ou au bonheur. La cause de cette absence est imputable en premier lieu au Socrate des dialogues de jeunesse, car, hormis quelques rares exceptions, les personnages de ces dialogues pensent posséder un savoir moral suffisant et participent de bonne foi à l'échange philosophique, sans ménager leurs efforts pour répondre de leur mieux à Socrate. Qu'en est-il des connaissances qu'ils exposent et défendent? Pourquoi ne mènent-elles pas à la constitution ou à la reconnaissance d'un savoir moral? Une des réponses possibles à cette question est assurément qu'elles ne peuvent entrer dans la composition d'un ensemble valide de connaissances si elles sont réfutées. Il appartient à Gregory Vlastos¹ d'avoir donné une définition de la réfutation telle que la pratique Socrate dans les dialogues de jeunesse. Voici comment il en décrit la forme type :

¹ « *The Socratic elenchus: method is all* », p. 11. G. Vlastos mentionne cet article dans son *Socrate, ironie et philosophie morale* (p. 157, n. 23) en disant qu'il souhaitait le « revoir sur plusieurs points ». Il semblait nonobstant considérer cette définition encore valable au moment où il publiait son *Socrate*, car il écrit au sujet de l'*élegkhos* (p. 156): « une thèse est réfutée lorsque, et uniquement lorsque, sa négation est déduite "des propres croyances de l'interlocuteur" [Ar.,

- (1) The interlocutor asserts a thesis, *p*, which Socrates considers false and targets for refutation.
- (2) Socrates secures agreement to further premises, say *q* and *r* (...). The agreement is *ad hoc*: Socrates argues from {*q*, *r*}, not to them.
- (3) Socrates then argues, and the interlocutor agrees, that *q* & *r* entail *not-p*.
- (4) Socrates then claims that he has shown that *not-p* is true, *p* false.

Dans certains cas, Socrate teste la validité de ses actes et de ses paroles au moyen de cette méthode. Dans le *Gorgias*, il souhaite confier à Calliclès l'examen de son âme (Gorg.487a1). Il présente alors une formulation de la méthode de réfutation (Gorg.488a6-b1):

[...] si tu me vois, aujourd'hui, être d'accord avec toi (*soi homologésanta*) et que, plus tard (*en tōi hustéroī khrōnoi*), je n'agis pas en accord avec ce que j'ai admis (*mē tautā prāttonta háper homologésa*), tu penseras que je suis lâche, tu ne me corrigeras plus jamais par la suite (*hústeron*), considérant que je ne suis bon à rien.

Ici, Socrate oppose un contenu (*p*) de connaissance réputé vrai au moyen d'un accord entre Calliclès et lui-même (*he emē kai he sē homología télos héxei tēs alétheias*: Gorg.487e6-7), et ses propres actes {*q* & *r* & ...} allant à l'encontre de ce qu'il a auparavant accepté comme étant vrai (Gorg.488a7-8). Il s'imagine ce que Calliclès penserait de lui: ce dernier pourrait perdre tout espoir dans l'amélioration de Socrate. Mais, doit-on suivre l'avis de Calliclès? Si la situation inverse se présentait, si Socrate constatait le même genre de contradiction chez Calliclès, serait-il d'accord avec ce verdict? Conclurait-il en l'impossibilité de le corriger? Bien au contraire. On ne peut dire que Socrate estime "bon à rien" quiconque se contredit au cours d'une des réfutations qu'il dirige. Une fois la réfutation complétée, quand la contradiction est manifeste, Socrate tire des conclusions sur son interlocuteur et ses connaissances. Pour Socrate, la réfutation révèle toujours l'ignorance de celui qui la subit. En effet, l'erreur est toujours involontaire: "nul ne fait le mal volontairement"; « je ne me trompe pas délibérément, dit-il, mais à cause de mon ignorance » (*oukh hekōn examartáno all' amathíai tēi emēi*: Gorg.488a3). Ainsi, pour Socrate, se contredire et la réfutation qui s'ensuit, loin de décourager les efforts pour devenir meilleur par la connaissance, incitent à chercher un savoir susceptible de mener au bonheur.

V)1 Socrate contre l'opinion

La tradition philosophique et littéraire héritée de l'Antiquité nous a légué cette problématique sous le nom d'*akrasía*, que l'on traduit par "intempérance" ou "faiblesse de la volonté" (*weakness of the will*).¹ Le débat autour de cette question remonte inévitablement à la deuxième partie du *Protagoras* (plus précisément aux pages Prot.351b3-359a1) où Socrate explique ce qu'il pense de l'expression « être vaincu par le plaisir » (*hétto êinai tôn hedonôn* : Prot.353c2). Pour Socrate, cette expression, bien qu'il en comprenne la signification, n'a aucun sens, car il est impossible, selon lui (et Protagoras qui en convient), que l'on fasse le mal en connaissance de cause (*gignóskontes hótí ponerá estin, hómōs autà práttein* : Prot.353c7-8).² Socrate rappelle dans le *Protagoras* que « nul ne fait le mal volontairement » (Prot.345d6-e6).

¹ Il est important de faire une remarque sur le terme *akrasía* et sa traduction (cf. G. Vlastos, « *Socrates on Acrasia* », p. 47 note 16). *Akrasía* est un terme utilisé par Xénophon et Aristote ; cette orthographe fut naturellement retenue par l'exégèse moderne, car il revient à Aristote d'avoir donné la première explication historique sur ce problème. Le substantif *akrasía* ne se trouve cependant nulle part dans les dialogues écrits de la main de Platon ; en revanche, on trouve *akráteia*. Il s'agit d'un composé, assez rare et spécialisé, formé de l'alpha privatif et de **kráteia* provenant de *krátos* : force, puissance, domination (il ne faut pas le confondre avec *ákratos* qui veut dire "non mélangé", "pur"). Le traduire par "impuissance de la volonté" ("*weakness of the will*") met trop l'accent sur la notion de volonté, alors que le problème, dans sa formulation socratique et platonicienne, touche plus exactement "l'impuissance du savoir". La traduction par "intempérance" est relativement exacte, bien qu'elle ne rende pas explicite le nœud du problème, à savoir : la participation de la connaissance dans l'exercice de la vertu. L'intempérance pourrait n'être que l'absence de tempérance, ce qui ne recouvre pas exactement le sens d'*akrateía* dans la problématique que nous abordons ici (pour plus de commodité, nous utiliserons cependant ce terme en gardant toujours à l'esprit les idées d'inconsistance et d'erreur morale sous-jacentes à cette question). Lorsque Socrate affirme que "nul ne fait le mal volontairement", il faut comprendre : "nul ne fait le mal en sachant que ce qu'il fait est mal", c'est pourquoi la solution qu'il propose tourne toujours autour de l'apprentissage et de sa maxime « connais-toi toi-même ».

² D. Gallop (« *The Socratic Paradox in the Protagoras* », *Phronesis* 9, 1964, p. 117-129) examine de près l'argumentation de Socrate contre l'*akráteia* dans le *Protagoras*. Sa rigoureuse et économique analyse logique du raisonnement développé en Prot.351b-359a nous paraît être conforme au texte, autant à sa lettre qu'à son esprit. Il se heurte cependant à deux difficultés que nous tenterons de

L'exégèse contemporaine aborde ce problème en soulignant la différence qui existerait entre la position philosophique du Socrate des dialogues de jeunesse et celle que l'on prête au Platon historique.³ À l'inverse de la question politique, où Socrate sert d'exemple contre l'autoritarisme platonicien, on affirme d'une part que, sur ce point, Platon prend une attitude critique envers le Socrate des dialogues de jeunesse et d'autre part qu'il a raison de le faire, car cette position serait, selon certains commentateurs, indéfendable.⁴ Nous sommes conscient du poids imposant de cette

résoudre ici : premièrement, il ne montre pas de manière satisfaisante comment l'erreur morale peut provenir de l'ignorance (p. 125-8 ; mais cette explication n'est qu'esquissée dans le *Protagoras*) ; deuxièmement, il en conclut que la position de Socrate est intellectualiste (p. 128-9) : « *It is one thing to tell a man that he "must" take what he perceives to be the pleasantest or best course of action available, in the sense that this is the preferable thing to do. It is another thing to say that he "must" act in this way as a matter of psychological necessity. [...] Yet this would be true only if men always did act rationally ; and to assume that they do is only to beg the whole question over again from the start.* » (voir aussi p. 122 : « *Hence knowledge is a "sufficient condition" of virtue.* »). G.X. Santas (*Socrates, Philosophy in Plato's Early Dialogues*), dont l'analyse concorde sur de nombreux points avec celle de Gallop et la nôtre ne s'arrête pas plus que ce dernier sur les notions d'erreur morale et d'ignorance involontaire ; (p. 185) : « *...Plato no where says, assumes, argues for, or implies that if a man thinks that something that is in fact unjust benefits (the agent) then he does not know that it is unjust.* » Notre étude des conditions psychologiques de l'erreur dans les dialogues de Platon se penche sur ces deux problèmes afin d'expliquer, d'une part, comment une mauvaise évaluation des avantages liés à une alternative d'actions possibles relève d'une forme particulière d'ignorance et d'affirmer, d'autre part, que cette évaluation, loin d'être entièrement rationnelle, suppose, dans le cas de l'intempérance, la participation des désirs et de la raison à un processus de délibération, qu'il soit conscient ou non.

³ G.R. Carone, dans son article « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* », donne un aperçu complet de la littérature secondaire à ce sujet. Au nombre des ouvrages qu'elle cite nous ajoutons ces récentes publications : M. Canto-Sperber, *Éthiques grecques* ;

⁴ Entre autres, G. Klosko (*The Development of Plato's Political Theory*) qui écrit (p. 49) : « *From the rejection of Socrates' position grows Platonic political theory.* » et (p. 50) : « *...Plato reveals his awareness of the problems of attempting to use rational persuasion alone as a means to induce people to be virtuous.* » La grande majorité des commentateurs partent du fait que, selon eux, l'*akràteia* ne peut être niée. G.X. Santas en fait le point de départ de son analyse du *Protagoras* (*Socrates, Philosophy in Plato's Early Dialogues*, p. 183) : « *Incontinence and moral weakness are supposed to be familiar facts of experience...* » ; il cite (p. 184) quelques noms dont ceux d'Aristote, de saint Thomas d'Aquin et de Jaeger. Mais peut-on au contraire nier que chaque désir ou crainte a pour origine ou provoque des attentes et une idée sur l'avantage ou le désavantage que procure l'objet désiré ? Que, partant, personne n'agit sans croire qu'il recherche son bien ? Dans le cas d'un hédoniste, vouloir avoir du plaisir plus que tout, est-ce bien là une faiblesse de la volonté ?

lecture dans l'histoire de la philosophie; la critique de la position défendue par le Socrate des dialogues de jeunesse joue un rôle fondamental dans le développement de l'éthique, qu'elle soit antique, médiévale, moderne ou contemporaine. Toutefois, il nous semble qu'elle va trop loin lorsqu'elle tente de lire dans les dialogues de maturité et de vieillesse de Platon une critique rompant tout à fait avec le Socrate des dialogues de jeunesse. Platon s'est plutôt chargé d'expliquer dans quelle mesure "la position de Socrate" pouvait être défendue en complétant et en affinant les éléments logiques et psychologiques de l'argumentation. Si on suit de près ce que Platon écrit dans l'ensemble de son œuvre, les explications sur la psychologie et sur l'erreur en général qui s'y trouvent tendent à démontrer que l'*akrâteia* est impossible et que Socrate avait raison de le soutenir.

V)1.1 — *Formulation du problème*

Platon s'est penché sur le problème de l'*akrâteia* à plusieurs reprises. S'il avait changé d'avis sur la question, ou s'il avait présenté l'opinion de Socrate sans être d'accord avec lui, des divergences importantes entre les passages devraient être constatées. À chaque fois pourtant, Platon s'attaque aux éléments d'un problème dont la formulation paraît ne pas avoir évolué d'un bout à l'autre de son œuvre. Un des signes les plus certains que le problème de l'*akrâteia* ne se résume pas uniquement à la critique de la position de Socrate est qu'il revient à chaque fois sous une forme similaire (même lorsque, dans les *Lois* ou le *Timée*, Socrate est absent du dialogue) et qu'il reçoit à chaque fois le même traitement.

S'il est possible de relever un grand nombre de passages qui lui font allusion, quatre dialogues : le *Protagoras*, la *République*, les *Lois* et le *Timée*, le présentent d'une manière explicite. Le *Protagoras* doit être cité en premier. Comme chacun sait, l'unité des vertus constitue le centre du débat philosophique du *Protagoras*. Socrate, qui en soutient l'unité, défend une position où la *sophía* figure au nombre des vertus. De là, on peut déduire deux conséquences : la théorie de la vertu-science et, partant, l'impossibilité de commettre une erreur morale en connaissance de cause. Nous avons

déjà suggéré que cette position de Socrate soit abordée avec précaution.⁵ Socrate affirme ne pas posséder de connaissance lui permettant d'agir de manière vertueuse et ajoute qu'il n'a jamais rencontré personne la possédant. Son point de vue est théorique : il émet l'hypothèse que, si un homme possédait une métrétique du bien et du mal, il serait vertueux.

Il faut pouvoir distinguer entre deux compréhensions du problème de l'impuissance du savoir.⁶ L'*akrâteia*, dans son sens "faible", se traduit par une situation où un homme agit d'une manière contradictoire avec les décrets de sa raison,⁷

⁵ Voir, *supra*, la conclusion du chapitre III.

⁶ Cf. G.R. Carone, « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* », p. 110 sq.

⁷ Le débat roule sur l'ambiguïté de la notion moderne de "raison", qui désigne tantôt "l'intellect" (*noûs, logistikón*), tantôt "un raisonnement scientifique" (*lógon didónai*), tantôt "un discours" vrai ou faux, un "raisonnement" exact ou non (*orthòs lógos*). G. Vlastos s'appuie sur la différence entre le médecin libre et le médecin servile – alors que celui-ci ne peut pas "rendre raison" de sa pratique (*oûte tinà lógon [...] didósin*: Leg.(IV)720c3-5), l'autre agit *ap' arkhês kai katà phúsin* (Leg.(IV)720d3) – pour en déduire, abusivement selon nous (p. 289): « *Plato thinks of the slave's condition as a deficiency of reason. He has doxa, but no logos.* » *Lógos*, qui doit être souvent traduit par discours ou par raisonnement, signifie-t-il ici "raison" ou "intellect"? Il est pourtant on ne peut plus clair, dans ce passage des *Lois*, que l'absence de *lógos* ne désigne pas tout type de discours, mais le manque d'un discours fondé sur une connaissance, et qu'il n'exclut pas tout usage de l'intellect, mais l'absence d'une réflexion sur les principes et la nature de la maladie. Entre l'absence d'une connaissance médicale assurée et le manque total de réflexion, il existe une grande différence dont Vlastos fait entièrement fi. Il adopte la même attitude dans son analyse des cas de l'*akrâteia*. Il écrit (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 124): « Socrate croyait à la toute-puissance de la raison », ce qui, selon lui, devrait gloser Prot.352c5 où on trouve: « jamais surpassée par quoi que ce soit » (*id.* p. 124 note 21), mais le texte de Platon ne parle pas de *lógos* ni de *noûs* à cet endroit, c'est d'*epistémè* dont il est question. Compte tenu de la distinction chère à Platon entre opinion et savoir, il nous faut refuser l'assimilation entre raison et science: se servir de sa raison n'est en aucun cas une condition suffisante pour "avoir raison", se tromper n'est pas non plus la preuve que l'on est "privé de raison". Ainsi, résumer les cas d'*akrâteia* à une opposition entre la raison et les désirs, si cela se révèle très pratique lorsque l'on souhaite démontrer que l'*akrâteia* est possible, consiste en une interprétation trop grossière de ce phénomène, car elle inclut aussi bien la raison issue d'une connaissance que celle soutenue par une opinion (vraie ou fausse). Comme l'écrivait pourtant si judicieusement Vlastos (« *Slavery in Plato's Thought* », p. 290): « *The weakness of doxa, even of true doxa, is that it can be changed.* » Il est impossible de répondre à toutes les objections que l'on pourrait nous faire à la lecture des travaux de G. Vlastos portant sur la question de l'*akrâteia*. Sa position a beaucoup évolué de la publication de l'article de 1969 (« *Socrates on Akrasia* ») à celle de la monographie *Socrate, ironie et philosophie morale* (1991), au gré des échanges qu'il a tout

sans que l'on cherche à établir de distinction entre les décrets fondés sur une opinion, ceux tirés d'un réel savoir ou perçus comme tels, et sans se préoccuper de savoir si, au moment de l'action, ces décrets mis à mal sont encore considérés comme valables par la personne qui agit. À chaque fois que l'on agit contre des principes auxquels on a déjà cru, on serait donc en présence d'*akrâteia* au sens faible de l'expression.⁸ Le Socrate des écrits de jeunesse reconnaît que cette situation est possible, car la rhétorique recèle le pouvoir faire changer l'avis des auditeurs grâce à la puissance des passions. En se servant de l'aspect trompeur des apparences, cette dernière peut flatter

d'abord entretenu avec G.X. Santas et D. Gallop, et, plus tard, avec T. Irwin. S'il fallait toutefois tenter de résumer les points de désaccord, les paragraphes (2) et (3) de l'article « *Socrates on Acrasia* » seraient sans doute ceux qui en contiennent les éléments essentiels. Vlastos a bien remarqué que l'avis sur l'*akrâteia* varie suivant que l'on considère la question du point de vue de la science – version forte de l'*akrâteia* – ou de l'opinion – sa version faible – (p. 44): « *No one would seriously suggest that Socrates would have wished to say the same thing about belief ungrounded in knowledge. [...] What it probably means is that we cannot act contrary to what we believe when we do have knowledge.* » Il élimine cependant le premier cas de figure (l'opinion) en affirmant que l'intellectualisme de Socrate empêche ce dernier de faire remonter la cause d'une action à autre chose qu'un calcul rationnel (p. 46): « *His only explicit requirement is that we are to aggregate them [i.e. good and evil] rationally and thereby "measure" the value of the actions between we choose.* » Ce faisant, il montre aisément que cette position délaisse les cas les plus fréquents d'*akrâteia* où sont en jeu des opinions, mais aucun savoir (p. 47: « *Most cases of akrasia occur when the agent is only half-convinced of the goodness of an action* »). Son raisonnement est incomplet; Socrate prend en compte les cas d'opinion (version faible) en les qualifiant d'*amathia*: la variation des opinions (Prot.356d4-6), et leur contradiction dans les cas d'*akrâteia*, sont pour lui les signes les plus probants que l'agent fait preuve d'ignorance (ignorance non reconnue puisque ce dernier affirme savoir que ce qu'il fait est mal). Non seulement on retrouve ici le principal leitmotiv de Socrate (démasquer l'ignorance qui s'ignore), mais force est de remarquer que la position de Socrate n'est pas aussi simpliste qu'on le croit. En faisant de l'*akrâteia* une manifestation de l'ignorance qui s'ignore, il comprend en effet l'évaluation des avantages et des désavantages découlant d'une action comme un calcul dont l'agent moral n'est pas toujours conscient.

⁸ Nous avons pu constater que, conformément à la notion moderne d'intempérance (cf. H. Segvic, « *No One Errs Willingly* », p. 23), les commentateurs – entre autres: Gulley, Irwin, Santas, Reeve – souhaitant démontrer que Socrate a tort s'appuient sur ce sens faible de l'*akrâteia* (G.R. Carone, « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* », p. 110 note 12: « *several interpreters have taken Socrates' remarks on knowledge in the Protagoras in a weaker way* »; p. 116: « *It is in the latter, strong sense [...] that I shall talk of knowledge-akrasia in this paper.* »). T. Penner consacre deux longues notes à l'analyse de ce raisonnement (« *Knowledge VS True Belief in the Socratic Psychology of Action* », p. 204-5 notes 5 et 6).

l'opinion (Gorg.462b4-463b4) et la faire s'orienter dans le sens qui profite à l'orateur. Si, pour Socrate, la nature de l'opinion est justement de changer au gré des passions ou des sensations,⁹ il est attendu que des actes dont on retire un plaisir sensible et immédiat contredisent ouvertement des opinions considérées comme obsolètes ou erronées. Socrate défend l'hypothèse que, au contraire de l'opinion, une science véritable, stable et ferme devant les variations du sensible, pourra remédier à cette fluctuation des principes moraux.

Le sens "fort" du problème de l'*akrâteia* donne une description plus stricte de la nature de l'acte intempérant : selon cette lecture, pour qu'il y ait *akrâteia*, il faut que, au moment de commettre une action, un homme aille à l'encontre de principes qu'il juge vrais selon une connaissance. Nous pensons que seule cette lecture rend justice au texte du *Protagoras*. Premièrement, il faut insister sur le sens fort du verbe *gignōskōn* dans la formulation du problème (Prot.355a7-b1) : « Souvent, bien que l'on sache que certaines choses sont mauvaises (*gignōskōn tà kaká*) et alors qu'il serait possible de ne pas les faire, on les fait quand même, parce qu'on est mené et troublé par les plaisirs ». ¹⁰ S'il ne s'agissait pas ici d'une connaissance scientifique au sens le plus strict ou de ce que l'agent prend pour une connaissance de ce genre, on ne comprendrait pas le lien qui relie l'*akrâteia* à la théorie de la vertu-science ; c'est-à-dire : Socrate ne pourrait pas réduire l'*akrâteia* à un état d'ignorance (Prot.357c6-d3), il

⁹ L'opinion se caractérise par une *pláne* qui la distingue du savoir ferme. L'image des statues de Dédale dans le *Ménon* décrit cette *pláne* (Men.97d3-98a9). On trouve dans la *pláne* désordonnée (*ánō kai kátō*) l'origine de l'erreur (Prot.356d5-6). Dans le même ordre d'idées, un trompe l'œil tire avantage d'une "errance de la vision" (*pláne tēs ópseōs* : Rsp.(X)602c12). Par opposition, le savoir est la stabilité même (Men.98a1-6 ; *bébaion* : Crat.437a8 ; Crat.439e3-440b7) et constitue l'objectif de l'apprentissage des gardiens (*mónimoi en mathémasi* : Rsp.(VII)537d1-2).

¹⁰ Voir aussi (Prot.357c4-5) « vous dites que, souvent, le plaisir l'emporte sur un homme qui sait » : *tèn hedonèn pollákis krateîn kai tou eidótos anthrópou* ; et (Prot.352b3-4) « la science (*epistéme*) n'a ni force, et n'est pas non plus dominante ou dirigeante ». Pour P. Shorey, il faut l'envisager comme « *knowledge in the highest sense* » (« *Plato's Ethics* », p. 7). Le savoir que Socrate désigne sous le nom de science métrétique est donc un savoir exact (N. Gulley, « *The Interpretation of "No one does wrong willingly" in Plato's Dialogues* », p. 85) : « *The relevance and importance of this kind of knowledge, once the possibility of attaining it is assumed, springs, of course, from the fact that wide differences of opinion exist about the specification of the "right" aim, i.e. of what is good.* » Selon ce qu'en dit ici Gulley, Socrate aurait accepté d'emblée la possibilité de posséder un tel savoir ; rien n'est moins sûr (cf. note 4, p. 86 de Gulley *op. cit.*).

n'affirmerait pas que l'erreur est attribuable à un manque d'*epistémé* (Prot.357d4; Prot.357e1), et ne pourrait conférer à la métrétique le statut de science morale suffisant à régler la conduite morale des hommes (Prot.356c4-357c1).

Deuxièmement, la théorie s'inspirant du sens fort de l'*akrâteia* doit limiter l'analyse de l'erreur morale au processus délibératif qui mène directement à l'action. Elle s'inspire de la transposition logique que Socrate donne du problème : « ce que vous dites est ridicule, si on fait le mal, tout en sachant que c'est mal et bien qu'il n'est pas nécessaire de le faire, parce que l'on est vaincu par le bien » (Prot.355d1-3).¹¹ Socrate ne pourrait estimer que la contradiction logique est manifeste si le savoir, la possibilité d'agir autrement et l'action n'étaient pas simultanés.¹² Ainsi, la signification du participe *gignoskón* dans l'expression *gignoskón tà kaká* serait temporelle ou, à tout le moins, concessive. Elle rend nécessaire qu'une analyse de l'*akrâteia* confère une importance particulière au moment de l'erreur.

On voit dans la *République* le dialogue qui énonce, pour la première fois dans les dialogues platoniciens, les conditions de possibilité d'une attitude intempérante. Cette impression est en partie fondée : la division de l'âme en trois espèces pourrait expliquer comment on peut en même temps, sur le même sujet, avoir des idées, des désirs, des réactions, etc. contradictoires. En faisant de ces oppositions le centre de la psychologie humaine, Platon s'engage sur le terrain de ceux qui pensent que l'impuissance du savoir est possible.

Au quatrième livre de la *République*, il s'agissait pour Socrate de savoir si les parties de l'âme sont les mêmes ou différentes entre elles (Rsp.(IV)436b5-6). Le résultat de cette recherche lui permit de classer les différents objets et activités propres à l'âme en trois espèces hétérogènes. Cette recherche s'appuyait sur l'observation

¹¹ Il s'agit ici de la traduction en termes hédonistes de la position défendue par ceux qui estiment que l'*akrâteia* est possible; Socrate l'obtient en supposant que, dans le raisonnement d'un hédoniste, le plaisir équivaut au bien.

¹² Cf. l'article de T. Penner, « *Knowledge VS True Belief in the Socratic Psychology of Action* », qui développe la notion de simultanéité dans le cadre du problème de l'*akrâteia*. Il complète ainsi la position que défend Socrate (p. 199) : « *No one ever acts contrary to what they, at the moment of action, believe to be best (most advantageous) option open to them.* » H. Segvic porte son attention sur les circonstances entourant le choix d'une action (« *No One Errs Willingly* », p. 9); pour G.R. Carone, elles sont susceptibles de nous faire changer d'avis sur le meilleur choix possible à effectuer (G.R. Carone, « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* », p. 113).

commune que souvent des désirs peuvent être contradictoires. Ces désirs doivent nécessairement venir de parties différentes, puisque « le même ne consentira pas à, tout à la fois, faire ou subir des choses contraires (*tanantía*) sous un même rapport et par rapport à une même chose » (Rsp.(IV)436b8-9). Par conséquent, les relations entre les espèces de l'âme sont fréquemment décrites par le vocabulaire du combat, de la guerre, de l'asservissement ou de la lutte politique. Les prémisses de l'analyse psychologique menée dans la *République* démontrent clairement que Socrate reconnaît à l'âme une nature conflictuelle, puisque, d'une part, l'organisation de l'âme se traduit dans les termes d'un conflit et que, d'autre part, les données pratiques de son analyse s'appuient sur des situations où l'on souhaite deux choses à la fois. L'approche descriptive que fait Platon des différents motifs psychologiques menant à l'action, en répertoriant ces motifs selon trois espèces hétérogènes (l'*epithumía* pour les désirs biologiques, le *thúmos* pour les émotions et les sentiments moraux, le *logistikón* pour l'intellect ou le raisonnement), ne peut qu'aboutir à une théorie où l'âme est le lieu d'une opposition entre chacune de ses parties. Elles ont une tendance naturelle, soit à se tourner vers des activités et des objets incompatibles entre eux, soit à concevoir une même chose sous des aspects contraires. Pour cette unique raison, on ne peut nier que Platon concevait les relations entre les trois parties de l'âme comme des rapports de force où la partie la plus puissante l'emporte sur les autres, que cela soit juste et profitable ou non. Il s'inscrirait ainsi en faux contre la position qu'il avait fait défendre à Socrate dans le *Protagoras* où sont ridiculisés ceux qui soutiennent que l'*akráteia* est une réalité (Prot.355a5-6). La théorie psychologique de la *République* fournit un grand nombre d'indications tendant à démontrer que l'âme est le lieu d'une dissension (*stásis*) où les décisions morales peuvent être l'occasion d'une « guerre intestine » entre les parties d'une même âme.

Il est indéniable que la *République* élabore une théorie psychologique en grande partie absente des dialogues de jeunesse. Le *Protagoras* et le *Gorgias* semblaient pourtant avoir déjà envisagé la possibilité d'une dualité et d'une opposition dans les motifs soutenant l'action. L'échange entre Calliclès et Socrate porte précisément sur la manière dont on doit agir face aux désirs (*epithumíai*) les plus forts (Gorg.491e6-492a3; Gorg.503c1-6). Socrate rapporte la pensée de sages qui soutiennent la doctrine du corps-tombeau (*sôma estin hemîn sêma*: Gorg.493a3); selon eux, dit-il, « cet élément de l'âme dans lequel sont nos désirs est de nature à être persuadé et renversé

dans tous les sens » (Gorg.493a3-5).¹³ Il serait exagéré d'induire de cette unique phrase la présence dans le *Gorgias* d'une psychologie aussi élaborée que celle de la *République*. Socrate comprend néanmoins la nature psychologique des désirs sous l'aspect d'une participation à la délibération ("être persuadé") ou d'une errance complète ("renversé dans tous les sens"). Il fait ainsi des désirs une partie intégrante de l'âme. De plus, loin de les intellectualiser, il en mentionne la puissance et l'origine corporelle.

La même chose peut être affirmée du plaisir et des autres sentiments (douleur ou peine, désir charnel, peur) dans le *Protagoras* (*totè mèn thumón, totè dè hedonén, totè dè lúpen, eníote dè érota, pollákis dè phóbon*: Prot.352b7-8). Socrate n'élabore pas une description poussée des motivations humaines, mais il admet que l'homme peut être mené soit par ces sentiments soit par la connaissance. Il y a, d'une part, « la puissance de l'apparent » (*he tou phainoménu dúnamis*: Prot.356d4) qui regroupe les passions et les perceptions esthétiques; « elle nous égare et nous fait souvent changer dans tous les sens sur les mêmes sujets » (*hemás eplána kai epoiei áno te kai kátō metalambánein tautà*: Prot.356d5-6). Socrate oppose à cela, ce qui, d'autre part, nous mène à poser des actions mesurées; la technique métrétique (*he metretikè tékhne*: Prot.356d4) représente dans son discours la direction de nos actes par la science et la réflexion (Prot.352b6 et Prot.352c6-7).

La description psychologique que donne la *République* paraît plus étoffée, et, partant, plus juste, mais on ne peut manquer de remarquer que les éléments du problème de l'intempérance sont déjà présents dans le *Protagoras*. Pour le Socrate du *Protagoras*, il n'est pas lieu d'affirmer que l'homme n'est jamais mené par ses désirs ni qu'ils ne possèdent aucun rôle dans la délibération, mais il souhaite démontrer que la raison, lorsqu'on en conserve l'exercice malgré la forte influence des désirs, est ce qui dirige l'action. Si le cas contraire devait s'avérer possible, il faudrait admettre que l'homme est "vaincu par ses propres plaisirs" (Prot.352d8-e2).¹⁴ Or, Platon s'est toujours méfié de telles formules qu'il présente à chaque occasion comme des théories qui sont étrangères tant à Socrate qu'à l'Athénien des *Lois*. En Prot.353a7-8, Socrate

¹³ Gorg.493a3-5 : *tês dè psukhês touúto en hoi epithumíai eisi tugkhánei òn hoíon anapeithesthai kai metapíptein áno káto*.

¹⁴ Voir aussi Prot. 352e6-353a1, Prot.353a5, Prot.353c1-2, Prot.353c6-7, etc.

propose de « soumettre à un examen l'opinion de la foule » (*tèn tōn pollōn dóxan*)¹⁵ selon laquelle on peut être vaincu par le plaisir. De même dans la *République*, Socrate tire l'expression « être plus fort que soi » du langage populaire (*hós phasi*: Rsp.(IV)430e7) sur l'*egkráteia*; Socrate trouve curieuse tant la définition de l'*akráteia* que celle de l'*egkráteia* reçue par la majorité (Rsp.(IV)430e11-431a1). Dans le *Protagoras*, l'expression « être vaincu par le plaisir » fait dire à Socrate : « que voulez-vous dire lorsque vous dites : “être vaincu par le plaisir” ? » (Prot.353c1-2), car « il n'est pas facile de démontrer ce que vous désignez alors par “être vaincu par le plaisir” » (Prot.354e6-7). L'expression “être plus fort que soi” demande elle aussi un éclaircissement (Rsp.(IV)431a3 : « il me semble que ce discours [être plus fort que soi] veut dire que (*boulésthai légein*)... »). Du *Protagoras* à la *République*, il appert que l'énoncé du problème n'a pas changé et que sa formulation semble toujours aussi étrange à Socrate.¹⁶

L'Athénien des *Lois* le présente dans une formule en tous points identique à celles du *Protagoras* et de la *République*. « [...] Les plus méprisables des hommes disent [...] que, sachant qu'il serait meilleur de faire autre chose que ce qu'ils font, ils ne le font pas, car ils sont vaincus par certains plaisirs ou certaines douleurs » (Leg.(X)902a8-b2). Il mentionne un tel comportement pour affirmer que les dieux ne peuvent agir de la sorte, mais la formule ne lui appartient pas en propre : *hoi phaulótatoi tōn anthrópon légontai*... (Leg.(X)902a8-9). Les éléments du problème sont les mêmes que dans le *Protagoras*. S'opposent une connaissance et des sentiments de plaisir et de douleur (*hedonōn è lupōn*: Leg.(X)902b1).¹⁷ L'Athénien ne se prononce pas dans ce passage sur la possibilité pour l'homme d'adopter un tel comportement, mais un passage du livre I nous incite à penser qu'il ne l'envisage pas sans une certaine réserve. Clinias y présente sa théorie selon laquelle l'homme vit dans un état de guerre permanent, autant en communauté qu'en privé (*tò polemiōus eínai pántas pásin demosiái te kai idiái hekástous autoùs sphísin autoís*: Leg.(I)626d8-9).

¹⁵ Voir aussi Prot.352e6 : *hó phasin*...

¹⁶ Dans le *Ménon*, elle est soutenue par Ménon (Men.77e5) : *hoi tōn kakōn epithumōntes, hos phèis sú*.

¹⁷ Leg.(X)902a9 : *eidótes álla eínai*; et aussi, juste avant ces lignes (Leg.(X)902a8) : *...gignóskontas hōti deî*... L'Athénien aborde le problème à partir d'une connaissance exacte de ce qu'est le meilleur choix possible à effectuer, et donc de la même manière que Socrate dans le *Protagoras*.

Clinias applique cette théorie à l'individu et dit que « se vaincre soi-même (*tò nikân autòn hautòn*) est la première et la meilleure de toutes les victoires, avoir le dessous sur soi-même (*tò hettâsthai autòn huph' heautoû*) est ce qu'il y a de plus honteux et de plus mauvais » (Leg.(I)626e2-4). Ici, comme il l'avait fait avec Socrate dans le *Protagoras* et la *République*, Platon présente ce problème sans le rapporter directement à l'étranger d'Athènes. Qui plus est, ce dernier, dont l'avis sur la vertu est fort différent de celui de Clinias, remarque une certaine étrangeté dans cette expression. Pour examiner la validité des propos de Clinias, il lui faudrait s'engager dans un long développement (Leg.(I)627b1-2): « La question de savoir si le moins bon peut être en certains cas plus fort que le meilleur laissons-la de côté, car ce serait un trop long raisonnement ». ¹⁸ L'Athénien adopte donc cette expression à contrecœur, puisque, comme il le dit, son but n'est pas de se pencher sur la correction du langage (Leg.(I)627d1-2), mais il témoigne que, pour Platon, l'expression même du problème n'est pas exempte de failles logiques autant en ce qui concerne l'*akràteia* que l'*egkráteia*.

Un partisan de l'*akràteia* est en effet contraint de soutenir deux positions auxquelles Platon réserve le même commentaire. Sur le plan logique à tout le moins, « faire quelque chose de mauvais, en sachant que c'est mauvais et qu'on ne doit pas le faire, parce qu'on est vaincu par le bien » (Prot.355d1-3) ou dire « que l'on est plus fort que soi » paraît également ridicule (*geloïon*: Prot.355d1 ; Rsp.(IV)430d11) à Socrate. Quant à lui, le Clinias des *Lois* trouve cette manière de parler très surprenante (*mála átopon* [...] *tò nûn legómenon*: Leg.(I)627c1).

Enfin, la position de Platon est on ne peut plus claire dans le *Timée*, lorsqu'il associe sa critique d'une telle formulation et la théorie éthique qu'il entend défendre (Tim.86d5-e1):

Et presque tous les cas d'intempérance devant les plaisirs (*hedonôn akráteia*) et le reproche de faire, comme on dit, le mal volontairement (*hos hekónton légetai tòn kakôn*) donnent matière à des reproches inexacts (*ouk orthôs oneidízetai*); en effet, personne ne commet le mal volontairement, mais le méchant devient ce qu'il est par une mauvaise disposition du corps et par absence d'éducation (*apaídeuton trophên*); pour tous, c'est un motif de haine et cela se passe malgré eux.

¹⁸ Voir aussi Leg.(I)627c8-d1 : *ouk àn eie ge prépon emoi te kai humîn toûto thereúein...*

Timée rapporte ici un reproche, sans doute assez commun (*légetai*: Tim.86d7), qui lui semble inapproprié (*ouk orthôs oneidízetai*); suit la présentation d'une théorie que l'on prête habituellement au Socrate des dialogues de jeunesse. Le *Timée* s'ajoute donc au nombre des dialogues qui mettent en doute que, pour Platon, l'impuissance du savoir offre une description satisfaisante des cas d'intempérance. Pourtant, le *Timée*, qui insiste abondamment sur l'influence des sensations dans le développement et l'équilibre de l'âme, aurait dû être l'occasion pour Platon d'intégrer une description de l'*akráteia* dans le cadre de sa psychologie s'il avait été convaincu qu'elle était possible.

V)1.2 — *L'avis d'Aristote*

L'auteur des *Magna Moralia* a donné une présentation historique de ce problème qui influence encore la manière dont on le comprend aujourd'hui.¹⁹ Selon lui, Socrate et Platon n'étaient pas du même avis sur la question de l'*akrasía*.²⁰ Socrate aurait fait de chacune des vertus des sciences (*tàs aretàs epistémas epoíei*: M.M.1182a16-7), avec le résultat inacceptable que l'on soustrait à la psychologie la partie irrationnelle de l'âme (*anairēi páthos kai êthos*: M.M.1182a22). Platon aurait pour sa part correctement divisé l'âme entre des parties rationnelles et irrationnelles (*dieíleto tèn psukhèn eis te tò lógon ékhon kai eis tò álogon orthôs*: M.M.1182a24-5).

¹⁹ Selon G. Klosko (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 31): « For Socrates, the *psukhé* was identical to the rational faculties. »; il s'appuie sur M.M.1182a18-23 (p. 39). Bon nombre de commentateurs font de même: A. Nehamas, *Virtues of Authenticity*, p. 27; E. Kofi Ackah, « Socratic Wisdom », p. 123. Pour une interprétation se démarquant de cette lecture, cf. H. Segvic, « No One Errs Willingly: the Meaning of Socratic Intellectualism », p. 3: « The interpretation shows that it is wrong to assume (as people have done since Aristotle) that Socrates ignores and marginalizes the desiderative and the emotional side of human nature, focusing solely on the intellectual. »

²⁰ Pour T. Irwin, Platon s'oppose à l'intellectualisme de Socrate (p. 63-4) « [Socrate's] belief that knowledge is sufficient for virtue does not appear plausible if it is defended by the claim that there are no non-rational desires to threaten the supremacy of knowledge »; il écrit ainsi (p. 209): « Plato, therefore, denies the Socratic claim that all our intentional action rests on our desire for the good and our belief that the action we choose is better than our other options. » Une telle interprétation est fortement influencée par les *Magna Moralia*; de plus, elle se bute aux lignes Rsp.(VI)505d7-8: « chaque homme désire posséder non pas des biens apparents, mais ce qui est véritablement juste et bon ».

La distinction historique serait alors manifeste entre les erreurs de l'intellectualisme socratique et la psychologie platonicienne.²¹ Cette explication est toutefois erronée. Nous avons expliqué plus haut que le Socrate du *Gorgias* et du *Protagoras* envisage deux motivations différentes aux actes que l'on commet : certes, la première vient de la raison ou de la science, mais la seconde provient des désirs et des passions. L'auteur des *Magna Moralia* commet l'erreur d'induire de ce que Socrate dit de l'intempérance dans le *Protagoras* une théorie de la vertu-science qui exclurait toute autre motivation que celles provenant du *logistikón* (M.M.1182a20) qui est un terme, soit dit en passant, des plus platoniciens. En effet, il est logiquement possible de passer de "nul ne fait le mal volontairement" à "les vertus sont des sciences" et à "toute action provient d'une science", mais il n'est pas certain que Socrate ait soutenu ce raisonnement dans le *Protagoras*. En tout état de cause, la division de l'âme, entre raison et passions ou en trois espèces distinctes, ne semble pas poser de problème ici.

Le débat qui oppose Aristote au Socrate des dialogues de jeunesse sur la question de l'intempérance concerne avant tout la délibération menant à l'action morale : sans mettre en cause les idées de Socrate sur l'âme, Aristote lui objecte que la vertu ne provient pas de la science (*epistémas* [...] *óiet' eínai pásas tàs aretàs* : E.E.1216b6).²² Aristote concède que la connaissance scientifique présente un grand intérêt ; selon lui : « il est beau de comprendre (*gnorízein*) chacune des belles choses » ; mais il poursuit : « cependant, en ce qui concerne la vertu, ce n'est pas là ce qu'il y a de plus précieux, mais savoir (*ginóskein*) d'où elle provient (*ek tínon estín*) » (E.E.1216b19-21). Pour Aristote, Socrate aurait confondu une pensée scientifique qui s'attache à des objets adéquats (astronomie, géométrie, sciences de la nature : E.E.1216b12-3) et la pensée morale, relevant des "sciences poétiques" (*poiètikôn epistemôn* : E.E.1216b16-7), dont l'objectif, plutôt que de connaître ce qu'est le juste ou le courageux, est d'être juste ou courageux.

En dernière analyse, selon Aristote, la science théorique ne serait pas en cause dans les cas d'intempérance, car l'action morale possède d'autres sources qu'il faut

²¹ C'est en tous cas la conclusion de G. Vlastos (*Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 136-7).

²² Pour un essai de comparaison entre les traitements platonicien et aristotélicien de la question de l'*akrasía*, cf. l'excellent article d'A. Rorty, « *Plato and Aristotle on Belief, Habit, and Akrasia* », p. 59-61.

prendre en compte pour expliquer le fonctionnement de la délibération. Aristote établit ainsi une distinction fort utile pour comprendre le rôle que joue la science dans les cas d'intempérance (E.N.1147b15-9):

Il semble que ce que recherchait Socrate découle [de ce raisonnement]: en effet, ce n'est pas lorsque la science au vrai sens du terme est envisagée comme telle et présente (*tês kuriôs epistêmes dokouêses paroûses*) que se produit [l'intempérance] (*gînetai tò páthos*) – et cette science n'est pas non plus malmenée par l'intempérance – mais c'est lorsque la connaissance sensible est présente.

Cette analyse d'Aristote recoupe la distinction que nous avons effectuée entre le sens fort et le sens faible d'*akráteia*. La conclusion d'Aristote vise précisément à démontrer que l'*akráteia* au sens fort, celle qui concernerait une science véritable ou perçue comme telle (*tês kuriôs epistêmes*) est impossible. Son explication (E.N.1146b6-1147b19) établit que, à la différence de la théorie qu'il prête à Socrate, la connaissance qui porte sur l'universel n'est pas le seul élément à entrer dans la délibération. Le concours d'un raisonnement sur le particulier est également nécessaire. Les cas d'intempérance s'expliquent selon que l'une ou l'autre prémisse (universelle ou particulière) de l'action est soit absente (ou présente seulement en puissance) soit erronée. Ainsi, que la connaissance de l'universel ou du particulier fasse défaut à l'agent, dans un cas comme dans l'autre l'intempérance s'explique par l'absence de la connaissance qui pourrait le mener à commettre une action vertueuse. En vérité, Aristote se montre d'accord avec Socrate sur l'impossibilité de "faire le mal volontairement". Dans l'*Éthique à Eudème*, il écrit: « personne ne veut ce qu'il pense être mal » (*boûletai d' outheîs hò oîetai êinai kakón*: E.E.1223b6-7).²³ On comprend alors que, en voulant justifier son désaccord avec la théorie de la vertu-science, il lui faut expliquer le fonctionnement de la délibération: selon lui, la complexité du raisonnement moral peut à la fois justifier l'erreur morale et expliquer l'expression d'un désir. Savoir en veille, éclipse du savoir (*è ouk êkhei è ouk energeî*: E.N.1147a7), erreur de jugement, opinion (E.N.1147a24-b5) ou méchanceté (E.E.1223a36-7), l'intempérant n'agit pas selon une science souveraine. Il faut donc en conclure qu'Aristote examine l'intempérance au sens faible, mais qu'il en rejette la version forte. Voilà donc comment il peut souligner les défauts de la position de Socrate tout

²³ Voir aussi E.E.1223b32-3 et Rhet.1369a2: *ésti d' he mèn boulesis agathou orexis (oudeîs gàr bouletai all' è hótan oiethêi êinai agathón)*.

en réaffirmant un élément qu'il explique suivant sa propre théorie de l'action (E.N.1147b15-9).

Il est intéressant de remarquer que, pour Aristote, à l'instar de Platon, le problème de l'intempérance est hérité d'une opinion selon laquelle il est possible de commettre le mal volontairement (E.N.1145b12-3). Aristote le pose ouvertement comme faisant partie des apories (*aporéseie*: E.N.1145b21; *hai* [...] *aporíai*: E.N.1146b6) qu'il doit examiner: il tire cet objet d'étude d'une constatation empirique (*dokéi...*: E.N.1145a8; *hoútos* [...] *ho lógos amphisbetei tois phainoménois enargôs*: E.N.1145b27-8). Il se penche donc sur cette question non sans remarquer les contradictions qui découlent de la formulation même du problème (E.E.1223b7-10):

...celui qui est intempérant commet des actes qu'il ne souhaite pas commettre (*oukh hà bouletai poieî*). En effet, agir contrairement à ce que l'on pense être meilleur (*par' hò oietai béltiston*), à cause de nos désirs (*di' epithumían*), c'est être intempérant, de telle sorte qu'il arrive que, en même temps, on fasse la même chose volontairement et involontairement: mais cela est impossible.

Suivant l'analyse aristotélicienne de la volonté, la thèse qui soutient la possibilité de l'intempérance se heurte à des contradictions que Platon avait lui-même remarquées sur un plan logique. Aristote estime que l'intempérance au sens fort – c'est-à-dire: agir volontairement pour commettre un mal que l'on ne souhaite pas – n'est tout simplement pas possible. Il applique de plus le même raisonnement à l'*egkráteia*, qui consiste, dit-il, à agir, selon un raisonnement, contre ses désirs (E.E.1223b10 sq.): ici encore, « la même personne fera, simultanément, une seule et même chose volontairement et involontairement » (*háma ára ho autòs tò autò práxei hekòn kai ákòn*: E.E.1223b17). Déjà Platon remarquait, dans la *République*, que l'expression "être plus fort que soi" fait en sorte qu'une même personne est « moins forte plus forte » qu'elle-même (*ho hétton kreítton*: Rsp.(IV)430e11). Il est vraisemblable que le principe de contradiction empêche autant Aristote que Platon d'adopter le langage populaire sur la tempérance et l'intempérance. Comme le Critias des *Lois*, Aristote le qualifie d'absurde (*all' átopon: éstai gàr ho autòs háma phrónimos kai akratés*: E.N.1146a5-6).

Comme le rappelait Vlastos, Aristote reprend souvent les termes précis des dialogues de Platon.²⁴ Nous voudrions faire remarquer que l'avis d'Aristote est plus

²⁴ *Socrate, ironie et philosophie morale*, p. 138, note 66.

complexe qu'une objection pure et simple à la position défendue par Socrate dans le *Protagoras*. Certes, Aristote reprend, en E.N.1145b24, l'image d'une science qui serait « malmenée comme un esclave » (*periélkein autèn hópsper andrápodon*; cf. Prot.352c1-2) pour présenter les termes du problème et s'attaquer à l'intellectualisme qu'il prête à Socrate, mais il fait pourtant allusion à la même formule, à la fin d'un raisonnement qui veut bien plus expliquer que critiquer les propos de Socrate : « cette science n'est pas non plus malmenée par l'intempérance » (*oud' haúte [scil. espitéme] periéketai dià tò páthos*: E.N.1147b16-7). Aristote propose ainsi sa propre solution à un problème qu'il estime incorrectement traité par le Socrate du *Protagoras*. Elle s'énonce, nous l'avons vu, selon les termes d'une psychologie attentive au statut de la science dans la délibération; pour Aristote, l'intempérance est due soit à la fougue (*propéteia*) soit à la faiblesse (*asthéneia*: E.N.1150b19).

Il n'est pas le lieu ici de commenter les solutions proposées par Aristote, mais de démontrer que sa manière d'aborder la question est loin d'être incompatible avec les termes du problème tel que Platon le conçoit. Aristote élabore une interprétation qui, tout en niant que l'intempérance au sens fort est possible, cherche à rendre compte des comportements que l'on qualifie d'intempérants. Il envisage alors que l'intempérant pourrait se tromper entre, non plus une science et ses désirs, mais ses opinions et ses désirs. Pourtant, il rejette cette possibilité à cause du blâme que reçoit une telle conduite. En effet, si l'intempérance s'expliquait par une opposition entre une opinion faible (*med' iskhurà hupólepsis*: E.N.1145b36-1146a1) et une passion puissante, l'intempérant serait toujours pardonné (E.N.1146a2).

Si l'intempérant se blâme lui-même, c'est donc qu'il sait que ce qu'il fait est mal. Partant, on doit examiner le problème à partir du point de vue de l'homme intempérant. Aristote écrit à ce propos : « que celui qui agit de manière intempérante, avant d'être pris par ce mal, ne pense pas [choisir le meilleur], c'est évident ».²⁵ Opinion ou savoir, ce qui compte, c'est l'impression qu'a l'intempérant de mettre à mal un savoir; on retrouve ici une des propositions centrales de la psychologie des dialogues socratiques: souvent, on prend pour un savoir ce qui n'est qu'une opinion. Afin d'expliquer ce qu'est, en vérité, l'intempérance, il convient de comprendre

²⁵ La phrase d'Aristote est plus concise, mais nous ne croyons pas en trahir le sens (E.N.1145b30-1): *ouk oíetai ge ho akrateuómenos prîn en tòi páthei genésthai, phanerón.*

comment on passe d'un état présumé de savoir à une erreur morale. Pour reprendre les mots d'Aristote : « il faut examiner ce mal (*tò páthos*), et, s'il est causé par l'ignorance, de quel genre est cette ignorance ? » (*tís ho trópos gínetai tês agnoías* : E.N.1145b28-9).

V)1.3 — *Intempérance ou ignorance*

L'interrogation d'Aristote est d'autant plus à propos que, selon les dialogues platoniciens, ce que l'on désigne d'ordinaire par l'*akráteia* n'est rien d'autre que la manifestation de l'ignorance. En effet, si l'on ne commet pas le mal volontairement,²⁶ il faut logiquement en déduire qu'on le fait en ignorant que ce que l'on fait est mal.²⁷ La proposition de Socrate à ses juges (Apo.26a4-5) : « il est clair que si j'apprenais (*eàn máthō*), je cesserais sans doute de faire ce que je fais involontairement (*hó ákon poiō*) » vaut aussi pour le platonisme, qui pense prévenir l'injustice par l'éducation²⁸ et la corriger par l'enseignement et l'amélioration (*tís d' estin eulábeia*; *mathé...* :

²⁶ Cette nécessité psychologique occupe une place centrale dans la théorie platonicienne de la justice ; entre autres passages, cf. Apo.37a5, Prot.345d6-e6, Gorg.509e5-7, Tim.87b3-4, Leg.(V)731c3-5, Leg.(IX)860d9-861d4. Selon P. Shorey (« *Plato's Ethics* », p. 7) : « *Plato's always maintained that all wrongdoing is involuntary* » ; il donne une série de passages dont Rsp.(IX)577e où Socrate explique que dans un état tyrannique, on commet le mal sans même le savoir. Dans la *République*, hormis une allusion rapide à ce principe (Rsp.(III)413a4-5), l'argument de Socrate s'applique au mensonge et à la vérité (Rsp.(II)382a1-c4 ; Rsp.(III)412e10-413a10 ; Rsp.(IX)589c6). D. Gallop (« *The Socratic Paradox in the Protagoras* », p. 128-9) qualifie d'arbitraire cette idée selon laquelle on choisit nécessairement ce qui nous paraît bon. Il s'agit d'une « *psychological necessity* » qui ne fait l'objet d'aucune explication de la part de Socrate dans le *Protagoras* ; Socrate se contente de dire que « tendre délibérément vers le mal au lieu du bien n'est pas naturel pour l'humain » (*oud' ésti toúto [...] en anthrópou phúsei...* : Prot.358c7-d2). G.X. Santas répond à l'interrogation de Gallop en montrant que « *...Plato considered the central desire for the possession of the things that are good for one as absolutely essential in any account of human behavior* » (*Socrates, Philosophy in Plato's Early Dialogues*, p. 193) ; montrer que cela ne fait pas partie de la nature humaine repose sur celui qui en doute, mais n'est pas à la charge de Platon (*id.*, p. 189). Pour une revue complète des passages exploitant ce principe, cf. A. Jannone, « Sur les notions *hekousion* et *akousion* dans la morale platonicienne ».

²⁷ Ce que l'on fait involontairement se fait par ignorance (Phil.22b7) : *...ákon ex agnoías*.

²⁸ Cf. II)1.4 (c).

Leg.(IX)854b5-6; *doùs taúten tèn díken génoit' àn beltíon sophronistheís*: Leg.(IX)854d4-5). Pour une théorie psychologique où chaque homme désire posséder non pas des biens apparents, mais ce qui est véritablement juste et bon (*agathà [...]* *oudenì éti arkeî tà dokoûnta ktâsthai, allà tà ónta zetóusin*: Rsp.(VI)505d7-8), devenir meilleur constitue la face pédagogique de l'idée selon laquelle nul ne commet le mal volontairement.²⁹

Prendre position en faveur de l'*akráteia* entrerait donc en contradiction avec une importante partie du système philosophique platonicien. Platon développerait un système philosophique et pédagogique dont il aurait par ailleurs identifié un défaut dans la théorie psychologique qui l'accompagne. Le cas des philosophes-rois est très problématique si on l'envisage dans la perspective de cette analyse de l'*akráteia*. L'éducation supérieure des gardiens, visant à faire d'eux des législateurs et les éducateurs des générations futures, se veut un programme d'études donnant accès à des connaissances morales et politiques. Socrate porte les philosophes au pouvoir, d'une part parce qu'ils sont désintéressés – ils sont issus de la première éducation – d'autre part et surtout, parce qu'ils possèdent des connaissances adéquates à l'organisation de la vie juste et tempérante dans la cité. Si des citoyens peuvent revendiquer un savoir moral et politique, ce sont bien les philosophes, qui ont franchi avec succès toutes les étapes de l'éducation des gardiens. D'autre part, si l'*akráteia* au sens fort suppose que l'on possède un savoir moral, nous sommes contraint d'en conclure que les citoyens qui peuvent offrir de véritables exemples d'intempérance sont avant tout les philosophes. Affirmer que Socrate envisage, dans la *République*, que l'*akráteia* soit possible ne s'accorde pas avec les objectifs que Socrate assigne à l'éducation des gardiens. En ce cas, la réussite de l'éducation des gardiens reposerait uniquement sur la première éducation et, qui plus est, sur une organisation résolument coercitive de cette première éducation. En effet, l'inscription de l'*akráteia* au sein de la nature humaine rendrait la persuasion et le jugement critique inefficaces. De plus, le philosophe ne pourrait pas prétendre jouer son rôle de guide moral et politique si ses capacités intellectuelles s'avéraient naturellement impuissantes devant la force de certains

²⁹ A. Rorty, « *Plato and Aristotle on Belief, Habit, and Akrasia* » (p. 51 ; p. 59) ainsi que G.R. Carone, « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* » (p. 143-6) expliquent en quoi la position de Platon sur l'*akráteia* découle nécessairement du projet d'éducation morale et politique exposé dans les dialogues.

plaisirs corporels ; la descente des philosophes “dans la caverne” serait une mesure vouée à l'échec. Envisagée dans la perspective de la possibilité l'*akrâteia* au sens fort, la deuxième étape de l'éducation des gardiens poserait alors le même problème exégétique que la première éducation : soit il faut conclure que les théories éthiques et psychologiques de Platon sont incohérentes entre elles, soit que Platon, qui avait constaté ces contradictions, élaborait consciemment des solutions qu'il jugeait en partie inefficaces. Le philosophe-roi de la *République* et le juge des *Lois* doivent agir, contre les désirs les plus puissants, selon des raisonnements qu'ils estiment justes ;³⁰ le principe même de leur pouvoir devient illégitime dès lors qu'on envisage qu'ils soient les victimes consentantes de l'*akrâteia* et fassent le mal volontairement.

Entre l'ignorance et l'*akrâteia*, il faut donc choisir. Socrate présente avec malice la malheureuse conséquence découlant de la position qui soutient que l'erreur morale provient de l'impuissance du savoir (Prot.357e4-6) : « Vous, parce que vous pensez que [l'erreur] est autre chose que l'ignorance (*amathían*), vous ne fréquentez ni n'envoyez vos enfants chez les maîtres, les sophistes ici présents... » Nous avons expliqué les différences qui opposent le professionnalisme de l'enseignement sophistique à la recherche philosophique du meilleur que Platon souhaitait promouvoir, mais il faut reconnaître que, dans la défense des pouvoirs de la raison, Socrate et les sophistes font naturellement front commun pour insister sur l'importance de recevoir une bonne éducation. Réfuter les sophistes consistait à affirmer que l'éducation est autre chose qu'un simple transfert de connaissances ; constituer une éducation philosophique demandait en revanche que l'éducation comprenne des remèdes et des pratiques pouvant lutter contre les maux affligeant les humains et les amener à vivre une bonne vie. Dans le *Sophiste*, au cours d'un autre rapprochement avec les théories des sophistes, Platon les classe parmi les hommes qui luttent contre ces maux. Différente d'une réaction violente et des jugements sévères contre l'erreur morale que l'étranger identifie à l'ancienne méthode (*tò mèn arkhaioprepés ti pátrion* : Soph.229e4), la nouvelle pensée propose que « toute ignorance est involontaire » (*pásan akóusion amathían einai* : Soph.230a6 ; cf. Soph.229e4-230a6). Ainsi, autant

³⁰ Leg.(III)689d7-8 : *ho katà lógon zôn* ; Leg.(VIII)835c7-8 : *enantía légon taís megístaisin epithumíais kai ouk ékhon boéthòn ánthropon oudéna, lógoi hepómenos mónoi mónos*. En d'autres mots, accorder ses actes à ses paroles ; on reconnaît ici l'exigence d'une cohérence *katà lógon kai érgon*.

l'erreur morale que l'ignorance qui en est la cause sont involontaires, ce qui permet de conserver à l'éducation, se fit-elle uniquement au moyen d'une réfutation, un rôle et une valeur.

Entre l'ignorance et l'impuissance du savoir, il fallait choisir, et il paraît clair que Platon a toujours penché en faveur de l'ignorance ; si l'on ne commet pas le mal volontairement, on devrait donc y voir les causes de l'erreur morale. Elle participe elle-même de la "déraison" (*ánoia*) qui se scinde en deux (Tim.86b2-4), entre la folie (*manía*) et l'ignorance (*amathía*). Dans les dialogues, ce que l'on croit être *akráteia* est en vérité *amathía*, voire l'*amathía* la plus grave (Prot.357e2).

Pourquoi précisément l'*amathía* et non pas simplement toute espèce de *d'ánoia*? L'*ánoia*, qu'elle décrive les effets de l'incarnation, ceux de l'ivresse ou les autres espèces d'égarément est un terme trop générique pour convenir à une explication aussi spécialisée. Lorsqu'on conserve à *ánoia* son sens étymologique (absence de *noûs*), on ne rend pas exactement compte des cas d'*akráteia*; en effet, que ce soit à cause des bouleversements causés par la sensation ou la croissance, l'*ánoia* décrit simplement l'état de celui qui erre (Leg.(X)898b5-8). Il n'est souvent pas en mesure d'utiliser correctement son intelligence (*noûs* ou *logistikón*); son propre avis, selon lequel il sait très bien qu'il agit contre son intérêt (ce qu'affirme un *akratés*), ne saurait être recevable.³¹ Cette *ánoia* pourrait n'être qu'une manifestation d'une *manía* dans laquelle la faculté de connaître est nécessairement hors de cause, car soit elle est entièrement hors d'état, soit elle ne dit rien qui vaille.³² Autant pour Aristote³³ que pour

³¹ Rappelons que les cas d'*akráteia* supposent une impuissance de la science pleinement assumée ou à tout le moins consciente de la part de l'agent qui fait le mal "volontairement", c'est-à-dire: "en connaissance de cause". Cela ne correspond pas à Leg.(IV)710a7-8 où l'Athénien dit des enfants et des animaux « qu'ils agissent de manière intempérante face aux plaisirs » (*paisin kai theríois, tois mèn akratôs ékhein pròs tàs hedonás*). Pour Platon, les enfants et les bêtes sauvages fournissent des exemples d'*akráteia*, car ils n'ont pas, ou pas encore, les moyens intellectuels pour adopter une attitude réfléchie face aux plaisirs. Bien que les enfants puissent parfois se révéler ingénieux, la source de leur raison n'est pas encore développée (Leg.(VII)808d4-7). Selon ce passage, l'interprétation que Platon donne de l'*akráteia* dans les *Lois* tend à faire de l'erreur morale la manifestation d'une forme d'ignorance.

³² Ce qui ne l'empêche pas de fonctionner en apparence; pour reprendre les exemples d'Aristote, il arrive que des gens pris d'ivresse récitent des passages entiers des poètes ou que des novices débitent des connaissances qu'il ne comprennent pas (E.N.1147a10 sq.).

Platon, plaisirs et peines peuvent plonger l'âme dans ces troubles. Fou de joie ou de douleur, poussé, de manière inopportune, à choisir ou à s'abstenir, « l'homme n'est en mesure de rien voir ni de rien entendre correctement; effréné, il n'est alors d'aucune façon en mesure de recourir au raisonnement » (Tim.86c2-3). Cette incapacité à user correctement de la sensation et du jugement annule toute participation d'un calcul rationnel au comportement de l'homme pris de folie (*logismoû metaskheîn hékista tôte dê dunatós*: Tim.86c3): il ne peut, en aucun cas, être dit intempérant. Cette absence de raison prive l'âme de l'usage normal de ses facultés, non seulement intellectuelles, mais aussi sensorielles. Dans ce dérèglement général de toutes les fonctions psychologiques, le *noûs* n'a pas les moyens (vue et audition) ni le concours des autres parties de l'âme afin de délibérer correctement; l'âme est atteinte d'une ou de plusieurs des formes variées de morbidité (morosité et tristesse, témérité et lâcheté, oubli et incapacité à apprendre) qui se distribuent selon les trois parties ou lieux de l'âme (*toûs treîs tópus*: Tim.87a3-4).

L'*amathía*, quant à elle, n'est pas plus volontaire que les formes précédentes de la folie. Même si la raison participe normalement à la délibération, celle-ci, nous dit Timée, est induite en erreur par une mauvaise constitution et de mauvais raisonnements que l'on tient en privé ou en public sur la cité (Tim.87a7-b2).³⁴ La responsabilité en incombe aux géniteurs et aux éducateurs (Tim.87b4-6; *dúo akousiótata*: Tim.87b4), parce qu'ils ont donné aux jeunes une éducation incomplète. L'exercice de la raison, encore une fois, n'est pas volontairement mauvais. Bien qu'il ne soit pas atteint par les maux de la folie, il n'est simplement pas en mesure de s'effectuer correctement, car les raisonnements qui lui semblent justes depuis l'enfance sont en vérité erronés. Ce mal se distingue de la folie essentiellement par le rôle des connaissances; apprendre aurait pu y remédier, mais l'ignorant n'a pas acquis dans sa jeunesse les connaissances susceptibles de le guérir (*mathémata medamēi tou̓ton iatikà ek néon manthánetai*: Tim.87b2-3).

³³ Cf. E.N.1147a15-7 où ils peuvent être entraînés dans la folie (*thumoi [...] epithumíai aphrodisíon kai hénia t̄n̄n toioút̄on [...] eníois manías poioúsín*). Voir également, chez Sophocle, Anti.563-4 et OedR.523-4, deux passages où la douleur et la colère égarent la raison.

³⁴ Tim.87a7-b2: *hou̓tos kakós pagénton politeíai kakai kai lógoi katà póleis idíai te kai demosíai lekthhósín*.

Platon insiste ici sur une double cause de disparité : la non uniformité des caractères et la diffusion inégale de la science. De cet état résulte, par exemple, qu'on ne sait estimer ce qui est bien (Men.77b5-78b2) ou beau (Hip.(I)294c8-d4). En effet, tout ce qui est réellement beau, qu'il s'agisse de coutumes ou d'occupations, n'est pas considéré comme tel par tous ; « tout au contraire, ils l'ignorent et, plus que toute autre chose, c'est le sujet de disputes et d'affrontements privés autant que publics dans chaque cité » (Hip.(I)294d1-3). Socrate ne s'intéresse pas ici à une connaissance transcendante de ce qu'est le beau, mais à une appréciation correcte de ce qui devrait être manifeste. Les verbes qu'il emploie décrivent la perception (Hip.(I)294c8-d1) : *pánta tà tói ónti kalà [...] doxázesthai kalà eínai kai pháínesthai aei pásin*. Mais estimer une chose belle (*doxázesthai kalà eínai*), la percevoir comme étant belle (*pháínesthai*), même cela ne fait pas l'objet d'un consensus. Dans le *Ménon*, Socrate explique à Ménon comment personne ne saurait vouloir ce qui est mauvais (*oudeís boulésthai tà kaká* : Men.78b1-2). Ainsi, ceux qui semblent “désirer les maux” ignorent que ce sont des maux (*hoi agnooúntes autá* : Men.77e1 et e2), mais « ils pensent qu'ils sont des biens » (*oiómenoi agathà eínai* : Men.77e3). Le problème se résume alors au cas de ceux qui prennent des maux pour des biens (*oiómenoi tà kakà agathà eínai* : Men.77c3).³⁵ On s'approche ainsi d'une description de ce que l'on nomme *akráteia*. Certaines choses tout d'abord perçues comme étant mauvaises par la raison sont ensuite perçues comme bonnes par les sensations ; le choix³⁶ se fait en leur faveur et

³⁵ Le nœud du problème de l'*akráteia*, et c'est pourquoi la solution de Socrate est aussi paradoxale, consiste à dire de la même personne qu'elle sait et ne sait pas ce qui est bon pour elle (D. Gallop, « *The Socratic Paradox in the Protagoras* », p. 119, p. 120 et 125). Voilà ce qu'il faut expliquer en nous consacrant à une analyse psychologique et épistémologique de l'erreur chez Platon. Il semble que l'ignorance dont il est question dans les soi-disant cas d'*akráteia* est attribuable aux effets d'une erreur d'évaluation (« *The Socratic Paradox in the Protagoras* », p. 126) : « *to say that a man is "overcome by the goods" is simply to say that the advantages of a course of action have prevailed with him over its disadvantages* » ; voir aussi p. 123 note 7 : « *The advantages which attract you towards the action "prevail in you" over the disadvantages which repel you from it.* »

³⁶ Cette formule de G. Klosko glose sans doute le *Protagoras* (*The Development of Plato's Political Theory*, p. 40) : « *According to Socrates, the action of individuals is motivated by calculations of the good – their own good.* », mais encore fallait-il déterminer la façon dont l'agent opère ce calcul. L'interprétation de Klosko en fait un choix rationnel (*id.* p. 45) : « *Socrates interprets the moral agent who is torn between alternatives as rationally choosing which to pursue. This is only partly correct, as the emotion and passions are overlooked.* » Écrire « *choosing* » prend la forme d'une

quand on se rend compte de l'erreur, on affirme finalement avoir été victime de l'intempérance.

Il y a lieu de distinguer ici entre ce que Platon nomme "erreur simple" et "erreur double" (Leg.(IX)863c3-5). De la forme simple de l'erreur résultent des actes parfaitement involontaires. Le *noûs*, à cause de la vieillesse, de la folie ou de la jeunesse (Leg.(IX)864d3-5), n'est pas en mesure d'estimer la portée des actes; il ne joue aucun rôle dans ce type d'erreur dite "légère" et "simple", car il ne pouvait y avoir aucune intention de faire le mal, l'acte n'étant pas réfléchi ni même l'objet d'une délibération. Dans l'erreur dite "double", il est aussi question d'une erreur de jugement (une ignorance, *áгноia*: Leg.(IX)863c5 ou *amathía*: Leg.(IX)863c4, causée par un jugement erroné du *noûs* ou une mauvaise éducation), mais elle se double d'une illusion de connaissance (*dóxa sophías*: Leg.(IX)863c5). Au nom d'une soi-disant connaissance, on rejette certaines opinions auxquelles on reconnaît par ailleurs une justesse relative. Ce genre d'erreur pourrait ainsi être commise avec la conviction de choisir le meilleur (*tèn [...] toû arístou dóxan*: Leg.(IX)864a1) – comme si l'on savait

pétition de principe, Klosko adoptant une lecture intellectualiste d'une théorie dont il veut dénoncer l'intellectualisme. L'évaluation des biens et des maux par l'agent moral fonctionne selon ce qui semble préférable; dès lors, il ne s'agit pas d'un simple calcul mathématique. Le choix dépend aussi des apparences: Socrate le souligne en faisant de la métrétique l'unique moyen de toujours faire le bon choix. Pour N. Gulley l'erreur morale consiste chez Platon en une erreur d'évaluation: « *what one thinks to be good when it is in fact bad is what merely appears to be good.* » Sans se rendre compte que l'apparence d'un bien ou d'un mal relève autant (voire plus) des sensations et des désirs que de l'intellect, Gulley affirme que cette position est un aspect important de l'intellectualisme socratique et platonicien (p. 87 et 90-1). Pourtant, son interprétation comprend une lecture relativiste du choix moral (p. 89): « *it is possible to view the thesis that no one does wrong willingly (boulómenos) in the hypothetical form that no one acts against what he would wish to do if he knew what was "really" good.* »; (p. 92-3): « *a person invariably does what he believes to be right relatively to his conception of the "right" aim* ». L'explication que fournit Platon sur l'erreur morale nous fait dire (*contra* Gulley) qu'il a bien aperçu la différence qui existe entre l'utilisation d'une *tékhnē* et la recherche du bien moral: « *the bad runner knows what the "right" aim is, whereas the morally bad man is ignorant of it and does what he believes to be right.* » Pour sortir des contradictions aperçues par Gulley entre les sens que prend *boúlesis* dans le *Gorgias* et dans le *Protagoras*, il suffit de remarquer que dans le cas de l'erreur morale, rechercher un bien en suivant des apparences (*Protagoras*: le vouloir au sens relatif de vouloir un bien apparent; *op. cit.* p. 94) suffit à Platon pour dire que l'homme choisirait le bien réel (*Gorgias*: vouloir au sens précis de vouloir le bien; *op. cit.* p. 87-8) s'il savait comment l'identifier sans se tromper (pour une interprétation concordante de Gorg.466a4-468e2, cf. H. Segvic, « *No One Errs Willingly* », p. 5-8).

absolument ce qu'on ne sait pas du tout (*eidòs pantelòs peri hà medamòs oïden*: Leg.(IX)863c6) – ce qui la rend involontaire. Le Socrate du *Protagoras* n'aurait sans doute vu aucune objection à appeler cela « la plus grave des ignorances », penser connaître ce qu'en vérité on ignore.

L'analyse que fait Platon des cas d'*akràteia* s'organise autour des notions que nous venons de développer. Certes, en élaborant les éléments de son analyse, ses positions ont subi une évolution inévitable. Comment aurait-il pu répéter l'analyse des quelques pages du *Protagoras* où il exposait le problème pour la première fois? On lui a sûrement objecté plusieurs cas d'intempérance reconnus et un grand nombre de difficultés. Il semble toutefois qu'il répond à une unité théorique du *Protagoras* aux *Lois*, dernier dialogue où Platon répétait, à propos des impies, sa distance par rapport à l'*akràteia*: « ce que vous pensez être de l'intempérance » (*hegeïsthe akrateíai*: Leg.(X)886a9) et restait fidèle à une explication par un défaut de connaissance: « une bien mauvaise ignorance s'imaginant être une réflexion de grande envergure » (*amathía tis mála khalepé, dokoúsa einai megíste phrónesis*: Leg.(X)886b7-8).³⁷

³⁷ L'Athénien mentionne que l'impiété est à tort généralement interprétée comme une *akràteia* face aux passions (Leg.(X)886a9-b2): « vous pensez que c'est uniquement (*mónon*) en raison d'une intempérance en ce qui concerne des plaisirs et des désirs (*akrateíai mónon hedonôn te kai epithumiôn*) que leurs âmes s'orientent vers une vie impie ». Il ne récuse pas entièrement l'explication par l'intempérance – la recherche des plaisirs compte certainement pour beaucoup dans l'explication de l'impiété – mais il remarque (Leg.(X)886d7-e2) que l'impie s'autorise également d'un raisonnement dont « l'ont persuadé certains gens savantes » (*hupò tôn sophôn touton anapepeisménoi*: Leg.(X)886d7), « par des discours bellement tournés afin d'être convaincants » (*lógousi dè taúta eû pòs eis tò pithanòn peripepemména*: Leg.(X)886e1-2). Ce qui passe pour de l'impuissance du savoir face aux désirs remonte ainsi à une position assumée et développée par une rhétorique que l'on peut identifier. Rétablir la piété chez l'impie passe donc par un enseignement sur les dieux où « il faut tout d'abord tenter de persuader et d'enseigner que les dieux existent » (*próteron epikheireîn peíthein kai didáskein hos eisi theoi*: Leg.(X)885d1-2). L'Athénien s'y emploie dans le livre X; pour répondre à la réfutation des opinions sur les dieux inculquées par les mythes au cours de l'enfance (Leg.(X)887d2-e4), il faut de nouveau faire usage de persuasion (Leg.(X)890c6-d8) pour exposer un raisonnement sur la nature que Clinias estime juste (*katà lógon orthón*: Leg.(X)890d7). L'opinion que les dieux n'existent pas serait donc soutenue par deux caractéristiques psychologiques (Leg.(X)908c2-5): une faiblesse face aux plaisirs et aux désirs ainsi que, dans certains cas, des capacités intellectuelles certaines (*mnēmai te iskhuraì kai mathéseis oxéiai*: Leg.(X)908c3-4). Un penchant pour les plaisirs ou une peur de la douleur pourrait donc mener à l'impiété, mais ces passions sont ensuite justifiées par un raisonnement ou des opinions qui soutiennent le genre de vie impie.

Comment accorder les principes épistémologiques de l'éducation platonicienne (où l'action morale juste repose sur la réflexion) avec les situations où la raison semble avoir le dessous contre les désirs ? Nous pensons que la position de Platon était double : il s'occupe, grâce à la première éducation et autant que faire se peut, des cas où le savoir serait insuffisant pour diriger l'action morale et politique ; pour lui, en revanche, ces cas sont toujours involontaires, ils relèvent d'une description psychologique de l'erreur morale qui sous-tend sa théorie éthique.

V)2 L'âme tripartite et la peinture de caractères

Aristote, en admettant partiellement les conclusions du raisonnement socratique sur l'*akrâteia*, doit en rejeter la possibilité dans le cas où la science au sens fort domine le jugement pratique portant sur une perception exacte des plaisirs et des douleurs. La démonstration de la possibilité de l'*akrâteia* au sens fort repose alors sur les épaules de Platon, et plus précisément du Platon de la *République*, car Socrate dans le *Protagoras* et Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* tentent en fait de déterminer en quoi l'*akrâteia* est plausible (selon Aristote : dans le cas d'une erreur de jugement) ou impossible (selon Socrate et Aristote : dans le cas où la science est "souveraine"). Le seul élément de la *République* qui soutiendrait une telle démonstration est la théorie de l'âme tripartite. Selon nous, cette théorie n'est pas incompatible avec les développements du *Protagoras* et de l'*Éthique à Nicomaque*. Au contraire, elle ouvre la voie à une explication prenant en compte le conflit psychologique entre les passions et la raison ainsi que le rôle de l'ignorance dans les cas d'erreur morale. Donner une explication plausible des erreurs morales dont dépendent les soi-disant cas d'*akrâteia* rend donc nécessaire une analyse du discours de Platon sur la tripartition de l'âme humaine. En effet, il serait vain de tenter de comprendre ce que Platon pense de ces erreurs sans faire appel aux théories sur lesquelles il s'appuie pour en rendre compte. La compréhension de ce que l'on nomme *akrâteia* dépend de deux modèles psychologiques en partie incompatibles.

Soit on soutient que l'âme se divise en trois parties irréconciliables ou incommensurables; on affirmera alors que deux parties de l'âme peuvent être différentes en même temps sur le même sujet. C'est-à-dire : l'homme peut avoir des désirs, des souhaits, exprimer des choix, etc. simultanés et contradictoires. Ce modèle d'explication laisse ainsi ouverte la possibilité que l'on agisse sciemment contre son bien en suivant les désirs provenant d'une autre espèce de l'âme que l'intellect (*tò logistikón*). Cependant, au point de vue non plus de l'âme mais de celui de l'individu, cette explication se bute au principe de contradiction selon lequel, de l'avis de Platon et

d'Aristote,¹ « le même ne consentira pas à faire ou subir, tout à la fois, des choses contraires (*tanantía*) sous un même rapport et par rapport à une même chose » (Rsp.(IV)436b8-9).² De plus, cela pose un problème de taille quand il est question de qualifier la nature et la valeur de l'âme. Le problème de son unité s'exprime dans toute sa gravité à la fin de la *République* (Rsp.(X)611b5-7): « Il n'est pas facile [...] que l'âme soit immortelle, si, comme elle nous est apparue maintenant, elle est un assemblage de plusieurs parties et qu'elle ne bénéficie pas de la composition la plus belle. » Cet argument pose une limite à la division de l'âme, car, pour respecter la pensée de Platon sur la divinité de l'âme, on ne peut diviser l'âme au point de lui attribuer une nature mortelle. Ainsi la division tripartite du quatrième livre se heurte-t-elle à l'eschatologie du livre X de la *République*. Après avoir fait de l'âme le terrain de tous les combats psychologiques, Socrate semble se rétracter et retirer à l'âme son caractère divisé.³ Il dit à ses amis au sujet de la division de l'âme (Rsp.(X)611a10-b3): « n'allons pas penser [...] que de par sa plus vraie nature, une âme peut être ainsi faite (*toioûton eînai*) qu'elle-même à l'égard d'elle-même (*autò pròs hautó*) elle soit remplie de bigarrure, de dissemblance, de divergence. »⁴

Soit on soutient que l'âme doit être comprise plutôt comme une unité de parties hétérogènes : on agirait selon le résultat des tensions, des conflits, des jeux de pouvoir,

¹ Cité *supra*: E.E.1223b7-10.

² Ce principe est repris en Rsp.(X)602e8-9: ... *éphamen tōi autōi háma perì tautà enantía doxázein adúnaton eînai*.

³ L'âme immortelle est-elle tripartite ou composée du seul *logistikón*? R.W. Hall qui s'est précisément penché sur cette question défend que Platon conçoit l'âme immortelle comme une unité complexe (« *Psukhé as Differentiated Unity in the Philosophy of Plato* », p. 65): « a theory of individual immortal soul as a differentiated unity is for the most part discernible in the relevant dialogues: *Phaedo, Republic, Phaedrus, Timaeus, and Laws* » (*id.* p. 82).

⁴ Hall écrit au sujet de ces lignes (« *Psukhé as Differentiated Unity in the Philosophy of Plato* », p. 73): « *The opening line [i.e. 611a10-b3] does not imply that the soul is simple because it rejects the soul as a "kind of thing that teems with infinite diversity and unlikeness and contradiction in and with itself". For what is denied about the nature of the soul is not that it may be a complex unity but rather that its parts are necessarily in conflict with each other.* » Soulignons d'une part que Hall ne semble pas avoir à l'esprit le problème de l'*akráteia* qui suppose une sorte de conflit à l'intérieur de l'âme – Platon présente lui-même les choses de cette manière, cf. *infra* la suite de notre explication; d'autre part, il explique judicieusement que ce conflit, s'il devait avoir lieu, ne serait pas une nécessité (« ... *necessarily...* ») découlant de la nature complexe de l'âme.

etc. des parties entre elles. Cela implique que les forces psychologiques présentes dans l'âme participent toutes de près ou de loin à l'agir moral ; chaque action serait la réunion d'un mouvement psychologique emportant avec lui l'ensemble de l'individu et les trois espèces d'âme présentes en lui.⁵ Dans la *République*, les comparaisons de Socrate démontrant comment attribuer à certaines parties d'un tout des qualités ou des actions que l'on refuse à ses autres parties expliquent que les divisions de l'âme n'impliquent pas nécessairement de dissociation irréconciliable : à l'image du corps et de la toupie, l'âme est une unité (Rsp.(IV)436c5-e7). Force est de constater que les indications de Socrate sur la nature de l'âme s'apparentent plus à un essai de concilier tripartition et unité de l'âme qu'à l'affirmation d'une nécessaire division de l'âme. De plus, seule une théorie comprenant l'âme comme une réunion d'éléments hétérogènes convient à l'explication platonicienne des cas d'*akrâteia* par une espèce d'ignorance. Si l'on devait maintenir l'âme divisée, il ne serait aucunement possible d'envisager d'autre explication que celle de l'impuissance du savoir devant les désirs ; tenter de comprendre Platon exclut d'emblée une telle lecture.

V)2.1 — *La psychologie entre conflit et dialogue*

L'étude du vocabulaire dont se sert Platon pour décrire les situations où l'homme pourrait être victime d'intempérance démontre néanmoins qu'il concevait l'âme comme le lieu d'une lutte entre ses différentes parties. L'*akrâteia* désigne un conflit qu'il compare fréquemment au monde de la politique.

⁵ Le caractère, pour reprendre les mots de Ch. Gill, est la cohésion d'éléments psychologiques formant une unité (« *Plato and the Education of Character* », p. 1) : « a person is not simply a collection of isolated psychological functions (such as perceptions, thoughts, intentions, feelings), but constitutes some kind of cohesive unity. » C'est en effet une assez bonne définition de l'*éthos*. Il est assez surprenant que Ch. Gill ne consacre pas une ligne de cet article à l'étude de cette notion. Il conclut nonobstant (p. 25) : « [Plato] is not interested in the idea that the human race naturally consists of a range of different types of person, each type being characterized by its own distinctive (and cohesive) psychological structure. » En partant de cette affirmation, on supprime toute la valeur psychologique du "drame philosophique" qu'est un dialogue platonicien, et on doit en déduire qu'il n'y a pas, en tant que telle, d'éducation du caractère chez Platon. Est-il besoin de dire que cette position, tout à fait paradoxale, va à l'encontre des principes élémentaires de la théorie platonicienne de l'éducation ?

En premier lieu, *krateîn* signifie l'emporter sur un rival, vaincre (au sens de *nikân*: Prot.355d4; Leg.(I)626e2) ou exercer son autorité sur quelqu'un (*árkhein*); pour Platon, l'*akráteia* désigne l'état où la partie souveraine de l'âme n'exerce plus son pouvoir naturel (*tôi [...] logistikôi árkhein prosékei*: Rsp.(IV)441e4-6). Le livre VIII de la *République* laisse entendre clairement que le parallèle entre la psychologie de l'homme et la politique de la cité s'applique aux cas où la raison est dominée par les désirs. Socrate envisage que, chez l'homme attaché avant tout à la satisfaction des désirs, la raison et la faculté de s'emporter (*tò logistikón te kai thumoeidés*: Rsp.(VIII)553d1) soient soumis à la dictature de la partie désirante de l'âme (*tò epithumetikón*: Rsp.(VIII)553c5); cet homme les dépose et les réduit en esclavage au profit de ses désirs (*parakathisas hup' ekeínoi kai katadoulosámenos*: Rsp.(VIII)553d2). Deuxièmement, dès le *Protagoras* (Prot.352e1 sq.), mais aussi dans la *République* (Rsp.(IV)430e6 sq.) ou les *Lois* (Leg.(I)626e7 sq.), les expressions "avoir le dessous" ou "avoir le dessus" reviennent à de nombreuses reprises. Il faut rappeler à ce propos que la situation psychologique de l'intempérant s'apparente à une rivalité politique intestine, la *stásis* (Rsp.(IV)440b3 sq.), dont le résultat est la domination d'une partie de l'âme sur les autres parties. Platon emprunte enfin au vocabulaire du conflit armé un modèle d'explication psychologique portant la guerre au sein de l'âme. Selon ce qu'en dit l'Athénien des *Lois*, la *stásis* est le pire des fléaux (Leg.(I)628b1-4); comprenons bien: la guerre fratricide des factions politiques entre elles, assurément, mais aussi le conflit intérieur qui conduit à l'erreur morale; ce n'est pas sans rapport avec cette *stásis* psychologique que l'Athénien choisit pour diriger la cité les hommes qui font preuve de *sophía*, le plus grand et le plus beau des accords selon lequel on vit en suivant un discours (Leg.(III)689d4-7).

Le *Phédon* est le dialogue qui insiste avec le plus d'emphase sur la distinction entre les désirs épithumétiques (dont l'origine est corporelle) et l'âme. La nécessaire *trophé* apporte à l'âme son cortège de misères (*murías askholías*: Phaedo.66b8), parmi lesquelles Socrate énumère les maladies (*nósoi*: Phaedo.66c1; celles de l'âme, sans doute) et aussi « des passions amoureuses, des désirs, des peurs et des faux semblants de tous genres » (*eróton dè kai epithumiôn kai phóbōn kai eidōlon pantodapōn*: Phaedo.66c2-3). Le corps et l'âme rivalisent alors l'un contre l'autre, car l'âme s'oppose à certains désirs (*enantiouménen*: Phaedo.94b8-c1); en résulte un rapport de

force où l'âme devrait exercer une domination naturelle sur le corps et les désirs que Socrate décrit à plusieurs reprises comme un asservissement.⁶

Pensée sur le mode du conflit, l'*akrâteia* semble plus que jamais être une réalité, car une rivalité de cette nature suppose qu'une partie inférieure de l'âme pourrait l'emporter sur sa partie supérieure contrairement à la volonté de cette dernière. Comment conclure autrement quand Platon utilise comme image du rapport entre les parties de l'âme l'asservissement d'une partie par une autre? Il faudrait alors reconnaître que le langage que tient Lysias sur la passion amoureuse est juste (Phaedr.231d2-4). Ceux qui en sont les victimes « avouent eux-mêmes davantage souffrir d'une maladie qu'être tempérants (*sophroneîn*), et savoir qu'ils se trompent (*eidénai hōti kakōs phronōusin*), mais être incapables de se dominer (*hautôn krateîn*) ». L'inverse de cette situation serait celle où l'homme est maître de lui-même (*emautoû kratôn*: Phaedr.233c2); Platon fait dire à Lysias: « ceux qui n'aiment pas sont plus forts qu'eux-mêmes » (*kreittous hautôn óntas*: Phaedr.232a4-5). Certains passages de la *République* pourraient nous laisser penser que Platon était d'accord avec cette manière de voir les choses. Ici (Resp.(IV)431a7-b1) Socrate envisage que la meilleure partie de l'âme soit vaincue par la supériorité numérique de la partie inférieure (*kratehēi hupò plēthous tou kheironos*: Resp.(IV)431a8); là (Resp.(IV)440e3-6) que, à cause d'une dissension, la partie désirante "pointe ses armes" contre le *logistikón*.⁷

Faire de l'âme le lieu d'une lutte continue entre les désirs et la raison: est-ce bien le dernier mot de la psychologie platonicienne? Si on limitait notre analyse à la *République* et au *Phédon*, le recours fréquent au modèle psycho-politique pourrait nous pousser à conclure que, pour Platon, ces conflits découlent de la nature même de l'âme; et il serait aisé de conclure que l'*akrâteia* en fait partie. Cette interprétation dépend toutefois de la manière dont on perçoit la politique platonicienne. Traditionnellement qualifiée de coercitive et d'autoritaire dans la *République*, l'interprétation du modèle psycho-politique mène tout droit à une psychologie de l'opposition conflictuelle et de la soumission forcée. Dans le chapitre précédent, nous proposons qu'une telle lecture ne rendait pas justice à la pensée politique de Platon, à

⁶ Phaedo.79e9-80a2; Phaedo.94d2: *despózousa pántas trópous*.

⁷ Resp.(IV)440e5-6: *autò [i.e. epithumetikòn] en tēi tēs psukhēs stásei títhesthai tà hópla pròs tò logistikón*.

tout le moins du point de vue de l'éducation. En résumé, l'attention qu'il porte aux désirs et à leur direction dans l'évolution d'une pédagogie suivant le développement naturel des fonctions psychologiques tendrait à démontrer que les désirs jouent parfois un rôle positif dans la psychologie platonicienne, ce qui rend nécessaire l'intervention d'autres modèles explicatifs que celui du conflit. La cité elle-même peut être comparée à un animal;⁸ en ce cas, Platon la conçoit sous les aspects d'une unité organique entre ses différentes parties. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra veiller à ne pas suivre de trop près les images dont il se sert pour illustrer son propos. Les limites de la comparaison psycho-politique sont patentes : jamais la cité ne pourra être unie comme un individu, l'homme ne peut non plus être tout à fait divisé comme une nation que déchire la guerre civile. Aux comparaisons avec la *stásis* politique se superposent donc plus naturellement les images du dialogue politique. L'âme, comme la cité, se divise entre deux fonctions : diriger et être dirigé (*árkhein* et *árkhesthai* : *Phaedo*.79e9-80a2, *Leg.*(I)643e6) ; bien qu'elle puisse être issue d'un partage conflictuel, cette distinction laisse ouverte la possibilité d'un consensus. Il semble manifeste que Platon souhaite, de la *République* au *Critias*, démontrer que le modèle fondateur de la cité suppose une répartition des pouvoirs sous le mode de la *philia* politique réalisée en l'espèce d'une communauté d'esprit – sinon de corps et de biens, comme dans le cas des gardiens – entre tous les citoyens.⁹ Rappelons à ce propos que la première philosophie consiste en un "amour du connu", où connu signifie avant tout le familier (*tò oikeïon*) : le foyer et la cité.¹⁰

⁸ À un cheval (*Apo*.30e1-6) ou à une bête féroce (*Tim*.19b3-c2). Les cités méditerranéennes peuvent être comparées à des fourmis ou des grenouilles vivant autour d'une mare (*Phaedo*.109a9-b4).

⁹ Sur ce sujet, cf. *supra* II)2.1.

¹⁰ La conclusion du *Lysis* laisse entendre qu'un lien étroit pourrait réunir la *philia* et l'*oikeïon* (*tò* [...] *phúsei oikeïon anagkaïon hemîn péphantai phileîn* : *Lys*.222a5-6). Ce que Socrate dit des chiens de noble race (*ouk ágrïoi allélois te ésontai kai toïs állois politais* : *Rsp.*(II)375b10 ; *pròs* [...] *toùs oikeïous práïous* : *Rsp.*(II)375c1 ; *pròs* [...] *toùs sunétheis te kai gnorímous hos oíón te praiotátous eínai* : *Rsp.*(II)375e2-3), s'applique aussi aux philosophes : *ei mellei pròs toùs oikeïous kai gnorímous práïós tis ésesthai, phúsei philósophon kai philomathê autòs deîn eínai* (*Rsp.*(II)376b11-c2). La formation du caractère cherche à promouvoir une familiarité avec les principes de la cité (*Rsp.*(III)401d1-2) ; c'est le rôle de la première éducation qui implique notamment une participation active des artisans à la vie de la cité.

D'une manière cohérente avec son avis sur l'*akrâteia*, il arrive que Platon présente l'âme comme le lieu d'un dialogue. Agir malgré la connaissance du bien et du mal prend un sens atténué et nouveau lorsque cet échange concerne toutes les parties de l'âme ; la connaissance est alors nécessairement médiatisée dans et par son rapport avec les autres parties de l'âme. Les espèces de l'âme s'influencent, se persuadent, et l'une d'entre elles l'emporte à la fin d'un processus de délibération qui certes rappelle encore le monde de la politique, mais qui est davantage compatible avec le principe que l'âme ne peut être par nature morcelée et dissemblable elle-même par rapport à elle-même. Ainsi l'individu débat-il avec lui-même comme le fait une assemblée. Pour vivre bien et être heureux, il respectera une justice qu'il applique à lui-même (*anágkē prôton tò méth' heautoùs adikeîn*: Leg.(VIII)829a2). Copie et modèle s'inversent, la cité prend pour modèle l'individu (*deî [...] autén, katháper hēna ánthropon, zēn eū*: Leg.(VIII)828d8-829a1), aussi peut-on supposer que l'Athénien envisage autant la possibilité que l'individu soit en conflit qu'il soit en paix avec lui-même. Vivre avec justice ou injustement par rapport à soi-même composerait deux faces d'une même unité psychologique décrivant les rapports de force, équilibrés ou non, entre les différentes espèces de l'âme. Le discours qui fonde, en droit ou dans les faits, l'agir moral ne se compose pas selon une direction unique ou caractérisée par le seul mode de la rivalité.

Quelques exemples s'accordent avec cette analyse. Bien qu'il ne participe pas en lui-même du discours et de la réflexion (Tim.71d4), le foie est susceptible de prendre part à ce processus en offrant des représentations de différents sentiments comme la peur ou la douceur (Tim.71a3-d4) afin de diriger l'espèce désirante, de jour comme de nuit (*nuktós te kai meth' heméran psukhagogésoito*: Tim.71a6-7). En sens inverse, des passions à l'intellect, plaisirs et peines jouent eux-mêmes le rôle de conseillers rivaux et privés de raison (*sumboulo enantiō te kai áphrone, ò prosagoreúomen hedonèn kai lúpen*: Leg.(I)644c6-7);¹¹ le plaisir impose sa volonté par la force d'une persuasion trompeuse (*peithoî metá apátes biaíou*: Leg.(IX)863b8; Leg.(IX)863b6-9). Platon nomme penser quand l'âme dialogue silencieusement avec elle-même (Soph.263e3-5);¹² celle qui exerce son autorité sur les désirs dialogue avec

¹¹ Voir aussi Tim.69c7-d4.

¹² Voir aussi Theaet.189e8-190a4; Phil.38e1-4.

eux en les percevant comme s'ils étaient différents d'elle-même (*taís epithumíais kai orgáís kai phóbois hos álle oúsa álloi prágmati dialegoméne*: Phaedo.94d5-6). Dans les *Lois*, l'opposition des plaisirs et des beaux discours demande un lieu métaphorique où ils peuvent se rencontrer; ce lieu est le dialogue.¹³ Mais de cette activité de l'âme, de ce débat intérieur, il se peut que l'individu n'ait qu'une conscience diffuse, épisodique, voire qu'elle passe tout à fait inaperçue. Le modèle de la marionnette explique que l'homme est le jouet de pulsions et de puissances contraires et hétérogènes qui l'animent de l'extérieur (Leg.(I)644e4-645a4). Selon cette conception de l'âme comme un lieu unique de tensions contraires, il faut penser avec Platon les sentiments de joie et de peine (*tó [...] hedù en psukhêi [...] kai tò lupérón*: Rsp.(IX)583d9) comme des mouvements de l'âme, et reconnaître que les plaisirs et les douleurs physiques l'atteignent par l'intermédiaire du corps (*hai [...] dià tou sómatos epì tèn psukhèn teínousai kai legómenai hedonai...*: Rsp.(IX)584c4-5). Socrate le répétera avec insistance dans le *Philèbe* (Phil.35d1-6).

Une théorie selon laquelle la tempérance consiste à être plus fort que soi et que l'*akráteia* consiste à être moins fort que soi ne convient pas à Platon, car elle conçoit dans des rapports inverses mais selon le même modèle le pouvoir de la raison sur les parties inférieures. Si elle n'est pas entièrement rejetée car elle peut faire voir, bien qu'imparfaitement, mais d'une manière compréhensible par tous, ce qu'est la tempérance, l'*egkráteia* inverse de l'*akráteia* trahit les mêmes défauts. Elle peut aussi bien être décrite comme l'état psychologique où la raison naturellement appelée à diriger l'âme commande aux parties inférieures (*tò ámeinon tou kheíronos árkhêi sóphron kletéon kai kreítton hautou*: Rsp.(IV)431b6-7), mais ce n'est que par facilité de langage et en utilisant une théorie psychologique supposant que l'âme puisse être divisée que l'on emploie ces expressions.¹⁴

¹³ Leg.(III)689a7: *diaphonían*; Leg.(III)689b2: *enantiótai*; Leg.(III)689b4-5: *árkhou sin kai nómois mè peíthetai tò plêthos*; Leg.(III)689b7: *tàs plemmelestátas*. Ces oppositions et dissonances veulent décrire précisément le cas où les sentiments d'amour et de haine ne s'accordent pas avec les opinions (Leg.(III)689a5-7).

¹⁴ L.-A. Dorion hésite entre deux interprétations sur l'avis de Platon à propos de la tempérance (cf. note 278 p. 148-50 du premier tome de son édition des *Mémorables*). Bien qu'il remarque que, dans le *Phédon* « Platon semble avoir éprouvé un certain mépris à l'endroit de la conception courante de l'*enkráteia* » (p. 149), il conclut que Platon, dans la *République*, corrige la théorie socratique de la vertu-science en admettant la possibilité de l'*akráteia* et d'emblée celle de l'*egkráteia*.

V)2.2 — *Le caractère*

Il nous appartient alors de répondre à une interrogation : pourquoi faut-il que Platon divise l'âme en différentes espèces ? On ne peut en effet nier que, suivant le principe de contradiction, l'âme comprend des parties. L'existence même du dilemme moral prouve qu'une partie désire ce qu'une autre partie veut éviter ; aussi peut-on regrouper les facultés de l'âme selon trois genres : apprendre, se mettre en colère et désirer (Rsp.(IV)436a8-c4). C'est là l'objet d'une démonstration qui occupe la deuxième moitié du livre IV de la *République* (Rsp.(IV)435c4-441c3). La tripartition de l'âme est une théorie mise en œuvre afin de connaître les motifs de l'action humaine, mais elle ne peut à elle seule résumer la psychologie défendue par Platon ; ainsi, bien qu'elle semble soutenir la possibilité des cas d'*akràteia*, on ne peut se fonder sur cette seule théorie pour en déduire que dans l'ensemble, selon Platon, l'*akràteia* au sens fort est possible.

a) *Epithumía, thúmos et logistikón*
dans la *République*

Afin de tirer au clair ce que Platon entendait faire en divisant l'âme en trois espèces ou formes hétérogènes et (parfois) contradictoires, remontons aux explications qu'il donne au sujet des différentes étapes de constitution de la cité et des parties qui la composent. Socrate se propose de déterminer ce que sont la justice et l'injustice dans les cités (Rsp.(II)371e12-13). Les étapes de la constitution et de la dégradation d'une cité permettent d'isoler les éléments constitutifs de la cité et servent expressément à présenter les rapports entre ses éléments afin de répondre à la demande de Glaucon et d'Adimante qui souhaitent entendre une défense de la vie juste. Ce projet commande l'articulation des deux développements qui occupent l'ensemble de la *République* : décrire tout d'abord un modèle de justice et constituer une cité juste (des livres II à VII), expliquer ensuite (livres VIII et IX) quels facteurs peuvent faire basculer malgré elle cette cité vers les modèles des cités les plus injustes. Une fois ces développements complétés, Socrate peut alors répondre à Glaucon et à Adimante – ainsi qu'à Thrasymaque, par leur truchement (en Rsp.(IX)576b11-588a11) lorsque seront évalués les genres de vie et de cités. Les passages consacrés à la division de la cité et de l'âme opposent les espèces de l'âme et les classes de la cité non pas dans la perspective de

défendre la validité de la théorie de l'*akrâteia*, mais surtout dans l'objectif premier de justifier la description de la justice et de l'injustice dans l'âme ainsi que d'en présenter la genèse et l'évolution. Ce développement de la *République* consiste à donner une image agrandie de l'âme pour en comprendre le fonctionnement et en cerner la justice : autant en espèce qu'en nombre, les parties de la cité sont les mêmes que celles de l'âme.¹⁵ Il est abusif de tirer avantage de ce système d'opposition pour en conclure que Platon concevait l'âme comme un lieu de tensions qui pourraient s'avérer irréconciliables : c'est confondre la méthode d'exposition qu'utilise Socrate (par opposition) avec la nature de ces parties (dont on conclut qu'elles sont par nature irréconciliables). Cette interprétation s'inspire rétrospectivement des critiques que l'auteur des *Magna Moralia* adresse à Socrate sur l'*akrâteia* et s'empresse d'énoncer des conclusions afin de distinguer le platonisme du socratisme en matière de morale.

Compte tenu de l'objectif que poursuit Socrate dans la *République* et à moins que l'*akrâteia* au sens fort soit effectivement la cause de l'injustice dans les cités,¹⁶ il

¹⁵ Rsp.(IV)441c5-7: *tà autà mèn en pólei, tà autà d'en henòs hekástou tēi psukhēi géne eneînai kai isa tòn arithmón.*

¹⁶ La cause susceptible d'entraîner des variations dans l'équilibre de la cité idéale est physique et se trouve dans la procréation des nouvelles générations de gardiens (Rsp.(VIII)546a sq.). Socrate affirme que « bien que soient savants ceux qui furent éduqués pour diriger la cité, ils ne pourront tomber toujours juste (*teúxontai*) en associant la raison à la sensation, mais cela leur échappera et ils feront naître des enfants quand il ne le faut pas » (Rsp.(VIII)546a8-b3). Ces cas de naissances non contrôlées sont décrits quand Socrate établit les lois portant sur la gestion des naissances (Rsp.(V)461a3-b2). Il y mentionne (pour la seule fois dans la *République*) l'*akrâteia* dans la formulation d'une loi disant que la procréation d'un enfant sans égard pour les lois de la cité « se fait dans le secret et dans une terrible intempérance » (*metà deinēs akráteias* : Rsp.(V)461b1-2). Si on compare ces deux passages sur les causes de la dégénérescence de la cité idéale (Rsp.(V)461a3-b2 et Rsp.(VIII)546a8-b3), il est notable que l'explication de Socrate se trouve à deux niveaux différents. Au huitième livre, Socrate affirme que l'ensemble du contrôle des naissances est aléatoire. Même si l'on fait intervenir raison et sensation, il est difficile que les législateurs "tombent juste" (*teúxontai*); cette entreprise comporte une partie de hasard que la raison ne peut pas entièrement maîtriser. C'est que les hasards de la procréation « ne sont pas des nécessités géométriques, mais plutôt érotiques » (Rsp.(V)458d5). La procréation appartient donc aux phénomènes physiques qui échappent toujours en partie à la connaissance; seules les idées ont une nature potentiellement intelligible. Ici, la raison manifeste son impuissance non pas devant les passions, mais devant la nature aléatoire de la matière. Ces remarques concernant la connaissance et ses limites relèvent de l'épistémologie. Au cinquième livre, Socrate parle en législateur. Il ne cherche pas encore à identifier les causes physiques ou politiques de l'injustice, mais légifère dans le but de constituer une cité dont l'organisation des

nous semble que sa tâche consiste principalement à décrire et justifier sa division de l'âme et de la cité afin d'expliquer comment ces éléments interagissent au sein des modèles de justice et d'injustice. La manière dont sont présentées les parties de la cité et de l'âme démontre qu'il échafaude une démonstration visant à donner une description vraisemblable des éléments qui les constituent. La tripartition de l'âme et de la cité décrit ces éléments en les répertoriant et en analysant leur fonction, mais elle se résout dans une psychologie et une morale centrée sur la formation du caractère.

Au sein de la première cité décrite dans la *République*, la satisfaction des besoins primordiaux en vue de la survie de l'individu et de l'espèce donne lieu à la constitution d'une classe de la cité et, en vertu de l'analogie cité-âme, à la description d'une partie de l'âme. En effet, une des trois natures constituantes de la cité platonicienne, celle dont Socrate dit, sous la forme d'un mensonge pédagogique, qu'elle est de fer et de bronze, rassemble agriculteurs et artisans. C'est à sa présence que l'on doit la satisfaction des besoins naturels des citoyens ; ils fournissent aux gardiens nourriture et biens de consommation courante (Rsp.(III)416d7-e3). Voilà décrites la nature et la fonction essentielle de l'analogue politique de l'*epithumia* présente dans l'âme humaine. Socrate adapte ces éléments descriptifs lorsqu'il distingue la partie désirante parmi les trois espèces ou formes présentes dans l'âme (*géné* : Rsp.(IV)435b5 ; *eïde* : Rsp.(IV)435c5). Grâce à cette partie « nous ressentons le désir pour les plaisirs relatifs à la nourriture et à la génération, ainsi que pour tous les plaisirs qui sont leurs frères » (Rsp.(IV)436a10-b1). Bien que cette partie représente, en plus de la soif et de la faim, « les désirs en général » (Rsp.(IV)437b7-8), « les plus évidents de ces désirs sont ceux que nous nommons “avoir faim” et “avoir soif” » (Rsp.(IV)437d3-4). L'*epithumia* se tourne ainsi vers les plaisirs liés à la satisfaction de

parties offrirait un modèle de justice. Semblables au médecin qui doit convaincre son patient, le législateur et l'éducateur peuvent recourir à des mensonges utiles (Rsp.(V)459c8-d2). Quand Socrate institue des fêtes, recourt à des officiers de la natalité et compose des lois sur les unions proscrites, il trompe la nature humaine qui n'a pas besoin de lois pour se reproduire. Ainsi, lorsqu'il décrit en ces termes une union intempestive : « nous dirons (*phésomen*) qu'elle n'est une erreur ni pieuse ni juste » (Rsp.(V)461a4-5), qu'elle « se fait dans le secret et dans une terrible incontinence », il cite les termes d'une loi (« la même loi, dis-je, s'appliquera si un des hommes comptant parmi les reproducteurs s'unit à une des femmes en âge d'enfanter sans que ce soit le législateur qui les ait unis » : Rsp.(V)461b4-5). Malgré les apparences (Tim.44a5-7), l'homme, quand il est emporté par son désir sexuel, n'est pas maître de lui (son *noûs* l'a momentanément quitté : Tim.86c2-3 ; Tim.87a5-7).

besoins naturels, que le plaisir recherché puisse être qualifié de bon ou de mauvais, qu'il laisse place à la démesure ou non.

Socrate dépeint la première cité de la *République* comme une cité harmonieuse où les hommes mènent une vie simple et saine grâce à la satisfaction des besoins qui les pousse à fonder une communauté. Glaucon ridiculise cette cité en faisant d'elle une cité de pourceaux (Rsp.(II)372d4-e1). Socrate se trouve forcé de considérer la cité de démesure parce qu'il veut décrire ce qu'est une cité injuste et que la cité des pourceaux ne l'est pas et ne peut l'être : cette cité, qui appartient à un âge d'or révolu, est incomplète. Elle ne représente qu'imparfaitement l'ensemble des caractères et la totalité des parties de l'âme. La première cité est bien une cité de pourceaux, car elle n'a d'autre raison d'être que la nutrition, l'habitation et la procréation de ses citoyens ; elle ne pourra jamais être présentée comme un modèle de cité suffisant. Les développements consacrés à la satisfaction des désirs dans la *République* n'associent donc pas d'emblée désirs et dérèglements incompatibles avec la raison, mais visent plutôt à circonscrire les parties de la cité et de l'âme tournées vers les biens servant au maintien des fonctions vitales. Socrate peut ainsi envisager la "soif pure", sans qu'elle soit qualifiée autrement que de "soif en soi" (*dípsos* [...] *autó* : Rsp.(IV)439a5). Elle est (Rsp.(IV)439a5-7) ni « la soif de beaucoup ou de peu, ni de quelque chose de bon ou de mauvais, ni, en un mot, la soif d'une boisson quelconque, mais elle est par nature uniquement la soif en soi de la boisson en soi » (*autoû pómatos mónon autò dípsos péphuken* : Rsp.(IV)439a6-7).¹⁷ Cette partie de l'âme réunit les désirs sur la satisfaction desquels reposent la survie de l'homme et la continuité de son espèce.

Loin de présenter les raisons pour lesquelles les désirs pourraient l'emporter sur la raison malgré elle, Platon tente plutôt de circonscrire une partie de l'âme qui se distingue des autres par les objets vers lesquels elle se tourne. Il organise ainsi sa démonstration dans le but précis de montrer que la présence de cette partie dans l'âme est nécessaire tant pour la survie d'une cité que celle tout homme ; par cette nécessité, il en justifie la présence dans la cité et dans l'âme. Les oppositions entre cette espèce de l'âme et les autres lui servent par conséquent à délimiter les objets propres aux

¹⁷ G.R. Carone consacre une partie de son article « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* » à l'étude de ce raisonnement (cf. p. 116-124).

différentes parties de l'âme en identifiant quand et pour quels motifs la raison et le "cœur" (*thúmos*) interagissent avec les désirs.

Le développement consacré au *thúmos* répond aux mêmes objectifs; Platon construit son exposé afin de démontrer que le *thúmos* se distingue par nature des deux autres espèces de l'âme. L'anecdote sur Léontios démontre avant tout que le *thúmos* peut entrer en lutte contre les désirs.¹⁸ Il est gagné en premier lieu par le sentiment de dégoût qui le retient de se tourner vers la vision d'horreur, mais il finit par suivre son désir de voir les cadavres (*dielkúsas toùs ophtalmoús, prosdramòn pròs toùs nekroús*: Rsp.(IV)440a1-2). Constatant alors qu'il a obéi à ses désirs, Léontios se met en colère contre eux, offrant la démonstration que *thúmos* et *epithumía* font deux, puisqu'ils peuvent aller en sens contraires à propos de la même action.

¹⁸ Léontios, malgré son dégoût, est dominé par son désir de voir des cadavres (*kratoúmenos hupò tês epithumías*: Rsp.(IV)440a1) et une fois qu'il lui a donné libre cours (il appuie son élan d'une exclamation énergique: Rsp.(IV)440a2-3), s'empporte contre lui. Socrate en conclut (Rsp.(IV)440a5-6), «...cette histoire signifie que la colère fait parfois la guerre aux désirs». Pour un grand nombre de commentateurs, ce passage offre la démonstration que, dans la *République*, Platon s'oppose à la réfutation de l'*akráteia* dans le *Protagoras*. Rappelons que le *Protagoras* ne se prononce que sur les cas d'intempérance au sens fort. Pour que l'aventure de Léontios corresponde à ce qui est dit dans le *Protagoras*, il faudrait qu'une connaissance d'ordre éthique ou politique interdise à Léontios d'aller voir les cadavres. Léontios balance entre son désir de les voir et le dégoût qu'ils lui inspirent (*háma mèn ideîn epithumoî, háma dè aú duskherainoi*: Rsp.(IV)439e9): il faut mettre en doute que Léontios fut emporté par son désir malgré un principe moral l'interdisant de voir les cadavres (il n'est nulle part question de connaissance). Il suivit le penchant d'un désir annulant momentanément le dégoût (sans doute plus physique que moral) que lui inspiraient l'horrible vision. Ici, les désirs s'opposent à la raison (*parà tòn logismón*: Rsp.(IV)440b1), car cette dernière reconnaît deux affects contradictoires dans l'âme – le désir de voir et le dégoût qu'elle ressent; la raison n'est ni plus ni moins que l'écho de ces passions. Socrate veut démontrer par là que face à deux passions contradictoires, la raison appuie l'une ou l'autre – dans le cas de Léontios, elle soutient par la colère le dégoût contre l'envie: la colère (*thúmos*) est donc différente du désir (*epithumía*). L'aventure de Léontios est dénuée de portée morale, car Léontios n'enfreint aucun principe éthique. D'autre part, l'exposition des cadavres de criminels qui furent condamnés à mourir faisait l'objet d'une loi à Athènes: le dégoût de Léontios est l'effet recherché par cette loi, son désir de les voir est le moteur sans lequel l'exemplarité de cette exposition traumatisante n'aurait aucune efficacité. Du point de vue politique, Léontios semble par conséquent réagir "normalement". Dans les caractères types de la psychologie platonicienne, les cas des tyrans ou des timocrates offrent des exemples d'une association dérégulée, soit entre la raison et l'*epithumía* pour le tyran, soit entre la raison et le *thúmos* pour le timocrate.

La présentation que Socrate donne du *thúmos* ne vise pas à en faire une partie plus rebelle qu'obéissante, mais se borne à identifier les sentiments moraux qu'elle rend possible. Il propose deux modèles pour décrire l'élément *thumoeidés*. Sur le plan politique, il choisit le chien de race noble. Sur le plan éthique, il prend le lion pour modèle, afin de décrire la difficile et nécessaire tâche de formation du *thúmos*. Mis côte à côte, ces deux modèles viennent compléter les commentaires de Socrate sur la difficulté d'orienter le *thúmos* dans une direction profitable pour un individu ou pour la cité (Rsp.(II)375b7-c2). La possibilité que cette énergie agressive puisse être dirigée contre les mauvais éléments laisse supposer cependant que cette partie de l'âme n'est pas fondamentalement mauvaise ; elle requiert seulement un individu ayant une nature éducable, qui n'est pas déjà doté d'un *thúmos* trop sauvage. La description que Platon donne du *thúmos* apparaît alors neutre. Elle envisage que le *thúmos* puisse être soumis à d'autres parties de l'âme aussi bien qu'il puisse en diriger.

Comme il l'avait fait pour le *thúmos*, Platon confère au *logistikón* la même neutralité de principe. Si Socrate souhaite que la raison l'emporte dans la direction des affaires humaines et élabore une éducation à cet effet, certaines remarques laissent comprendre qu'il n'est pas toujours possible que cela se fasse pour le mieux. La raison se trouverait alors investie par les désirs des parties inférieures et discourt conformément à leurs penchants,¹⁹ sans qu'elle sente que sa conduite lui est dictée "du dehors", c'est-à-dire : par les parties inférieures. C'est là sans doute ce que Socrate nomme "les masses de plomb" attachées à l'intellect (Rsp.(VII)519a9-b1), ou avoir les yeux de l'âme tournés vers le borbier barbare du monde sensible (Rsp.(VII)533c7-d4). On retrouve la même situation, où les parties inférieures influencent la partie supérieure de l'âme, dans la méthode que Socrate préconise pour éduquer les enfants : il faut veiller à ce que l'univers sensible les entourant soit le plus harmonieux possible afin de leur donner un sens critique distinguant le beau du laid. « Est-ce donc seulement les poètes que nous devons contrôler ? » demandait-il, pour répondre lui-même à sa question et affirmer (en Rsp.(III)401b1-d3) qu'il faut « contrôler aussi les autres artisans, et les empêcher d'introduire cette façon d'être mauvaise [...] de façon que les jeunes, comme s'ils résidaient dans un lieu salubre, profitent de tout ce qui s'y

¹⁹ Nous remarquons que cette situation est suffisante pour affirmer que le sens faible d'*akráteai* est possible chez Platon.

trouve. » Les sensations conditionnent le jugement; partant, ce dernier est littéralement prisonnier des illusions et des apparences qui s'offrent dans le monde sensible, qu'elles l'orientent vers le bien ou le mal. Platon tire un avantage éthique, politique et pédagogique d'une situation qu'il critique par ailleurs pour des motifs épistémologiques. Sa théorie psychologique peut tout aussi bien envisager que quelqu'un agisse bien, même en étant entièrement conditionné par ses passions, que quelqu'un ait une vie dissolue, même – et surtout! – s'il est dirigé par un intellect puissant (Rsp.(VI)503c2-7). Les aventures impérialistes d'Alcibiade ou les excès de personnages littéraires tels que Calliclès ou Thrasymaque pourraient illustrer cet usage déréglé de la raison. Bien que l'interprétation habituelle fasse de Platon un inconditionnel encenseur de l'intellect, il semble qu'il ait lui-même reconnu les dangers inhérents aux démesures de la raison. Cette dernière compte donc parmi les éléments qui prennent leur valeur selon qu'on les utilise bien ou mal. Suivant l'orientation qu'elle adopte, elle se révélera salutaire ou nuisible, faible devant les passions ou suffisamment forte pour leur imposer un ordre.

Cette analyse de la manière dont Platon aborde la description des espèces de l'âme montre qu'il cherchait à leur attribuer deux caractéristiques notables. La première fait des espèces de l'âme les éléments nécessaires d'une analyse psychologique pouvant identifier les motifs susceptibles d'expliquer les différents comportements. Aussi problématiques que puissent paraître les notions d'*epithumía*, de *thúmos* ou de *logistikón*, elles décrivent toutes trois des fonctions psychologiques portant sur des objets et motivant des activités hétérogènes. Le raisonnement de Platon rend nécessaire l'intervention de trois espèces d'âme, premièrement car il constate que les activités de l'âme peuvent se diviser en trois genres; deuxièmement, il observe que nous sommes parfois partagés entre des motifs différents d'action.

Que la présence de ces parties de l'âme soit nécessaire ne contraint pas Platon d'affirmer que les relations entre ces parties peuvent entraîner des rapports de force constants ou semblables pour tous les caractères; en effet, la description que Platon donne des espèces de l'âme tient compte autant des situations où elles sont caractéristiques d'un comportement déréglé que de celles où elles fonctionnent bien. Les rapports de force entre ces espèces sont ainsi en nombre indéterminé: c'est leur deuxième caractéristique. Il est par nature possible que chacune des espèces l'emporte sur les autres, suivant des situations dont le genre et le nombre sont illimités. La nature

tripartite de l'âme telle qu'elle est décrite par Socrate semble présenter les conditions suffisantes afin de soutenir la possibilité de l'*akrâteia*. Cependant, si les espèces de l'âme sont susceptibles, les unes comme les autres, de prendre la direction des affaires humaines, elles le font à chaque fois en unissant les autres espèces sous leur domination. En effet, la neutralité des trois parties assure qu'elles sont toutes commensurables ou influençables les unes par les autres.

b) Tripartition de l'âme et *êthos*

En associant la théorie de l'âme tripartite et la notion d'*êthos*²⁰ Platon aborde la question de l'âme sous deux angles complémentaires.²¹ S'il innove vraiment en élaborant sa théorie de l'âme tripartite, sa psychologie ne se limite pas à l'exploitation de cette théorie. Elle recourt fréquemment à une observation des caractères de son époque (qu'ils soient fictifs ou historiques).

La forme littéraire des dialogues (autant de la jeunesse de Platon que des périodes ultérieures) sert souvent à présenter des caractères colériques, démagogues, philosophes, courageux, communs, parfois amoureux, d'autres fois ivres ou honteux,

²⁰ Une revue des passages (cf. annexe III) où figure le mot *êthos* montre en effet que ce mot ne peut être traduit de manière satisfaisante que par "caractère", en ce sens que *êthos* et caractère renvoient à un type de comportement en désignant les traits qui le distinguent des autres et en expliquant ces traits par des habitudes qui lui sont propres (que ces habitudes soient innées ou acquises). Cependant que les rouages de la tripartition touchent la théorie de l'éducation comme conditions de possibilité de l'entreprise d'éducation, l'analyse de l'*êthos* rejoint la question de l'éducation par un autre biais. Platon tire de cette analyse des exemples lui servant de modèles des comportements qu'il souhaite promouvoir ou éviter.

²¹ R. Joly trouve chez Platon un exemple concret « de classement des hommes en divers types » (p. 6), ce qui fait de ce dernier un "peintre de caractère" (il propose par ailleurs (p. 7) que de tels classements remonteraient à Pythagore). Platon aborde les caractères selon deux aspects distincts et complémentaires : pour la rhétorique, connaître les caractères fait partie des moyens dont elle dispose pour diriger efficacement sa psychagogie (p. 9-10) ; en psychologie, les caractères s'expliquent selon les parties de l'âme (p. 18) : « Ce qui compte ici, c'est la conjonction des genres de vie et des parties de l'âme : c'est de là en effet que naît une caractériologie. Auparavant on distinguait le contemplatif, le glorieux, le cupide ; il s'agissait d'une hiérarchie d'activités humaines, de valeurs morales. Il s'agit encore de tout cela dans la *République*, mais en plus, ces genres de vie trouvent désormais leur fondement, leur explication dans la psychologie de chaque individu : nous avons affaire indubitablement à différents caractères. »

appartenant à des hommes d'Etat, des sophistes, des rhéteurs, etc. Cette caractéristique des dialogues aidera à faire comprendre le contraste entre les différentes manières qu'a Platon d'être psychologue. D'un côté, Platon fait preuve d'une grande capacité de spéculation et élabore une théorie où, aussi nébuleuse et aussi difficile à saisir que soit la notion d'âme, cet "objet" est divisé en parties, elles-mêmes définies autant en propre que les unes par rapport aux autres; d'un autre côté, il est "peintre de caractère" et fournit des détails typiques sur les attitudes que prendra un homme doté de tel ou tel mélange entre les trois espèces de son âme. Ces deux Platon sont responsables de la forme bigarrée voire touffue des dialogues, mais les questions que l'on se pose au sujet du philosophe peuvent trouver des réponses dans les indications de l'écrivain.

Nous avons précédemment décrit la tripartition de l'âme comme une description de la nature de l'âme selon laquelle ses parties et leur fonction sont analysées et comparées. L'*êthos* désigne aussi la nature de l'âme, mais l'envisage chaque fois suivant des cas historiques ou typiques particuliers. Le caractère renvoie ainsi, par exemple, à celui d'un gardien, d'un homme assoiffé de pouvoir ou d'un ami de Socrate. Chez Platon, l'homme, selon les individus et leurs actions, est aussi divin que bestial et oscille entre ces deux extrêmes. Il arrive que Platon donne des descriptions génériques de caractères: les gardiens, les poètes, les philosophes, etc. modèles éthiques et politiques, mais la nature spécifique ou individuelle que décrit le caractère est toujours une variation donnée des combinaisons possibles que l'on explique par nature selon la théorie de la tripartition. La description des caractères se sert et donne des exemples de la nature tripartite de l'âme; on peut donc aborder chaque individu selon deux angles: sa condition humaine, suivant laquelle il est doté d'une âme agissant selon trois instances ou facultés, et son caractère individuel qui est le produit d'un rapport de force particulier entre elles. La description revêt par conséquent deux aspects complémentaires dans la psychologie platonicienne. Le premier type de description est issue d'une spéculation sur les motifs d'action: elle aboutit à la tripartition de l'âme; le second type est issu d'observations littéraires, historiques, "socio-anthropologiques", musicologiques: elle aboutit, d'une part, à une typologie des caractères servant de modèles à la réflexion éthique et politique et, d'autre part, à une série de personnages mis en scène dans les dialogues. Les termes *epithumía*, *thúmos* et *noûs* ou *logistikón* servent surtout pour le premier type de

description, cependant que *êthos* et son homophone *éthos* sont dans l'ensemble réservés au second.

Les bouleversements que subissent les cités démontrent l'efficace de cette distinction, car ils sont le lieu de rencontre entre ces deux types d'approche. Tant lors de la constitution du modèle vertueux que dans la suite de ses dégradations, Socrate se sert de sa théorie de l'âme et de la cité tripartite. Les vertus politiques sont définies par des rapports de force. Le principe de chacune des vertus se trouve dans l'agencement adéquat des parties de l'âme ou de la cité entre elles ; il en résulte toujours un caractère unique qui en décrit l'équilibre ou le déséquilibre. Lorsque Socrate passe en revue les différents types de constitution, il n'a par conséquent plus recours directement à sa division de l'âme ; il décrit des caractères issus des bouleversements politiques. Deux cycles s'opposent alors : un cycle vertueux où les natures s'améliorent (Rsp.(IV)423e4-424b2)²² et un cycle allant de dégradations en dégénérescences (les livres VIII et IX). Les régimes politiques (*politeíai*) sont ainsi générés par les caractères des citoyens (Rsp.(VIII)544d7-e1) : « penses-tu que les régimes politiques proviennent des arbres ou des pierres, au lieu de provenir des caractères présents dans les cités [...] ? » L'histoire politique se constitue des variations dans les caractères des citoyens : les grands genres politiques (aristocratique, timocratique, etc.) conviennent à la dénomination des régimes selon l'espèce de citoyen qui les peuple. Par métonymie, Platon s'autorise ainsi à parler du caractère d'une constitution en désignant le tout par sa partie (Rsp.(VIII)549a8) ; cette métonymie est le lieu où la théorie de l'âme se fonde dans la peinture de caractères.

Platon analyse ainsi la marche de l'histoire selon les principes de sa psychologie d'une part et en suivant l'évolution des caractères politiques d'autre part.²³ S'il est nécessaire que les caractères et leur vertu (ou absence de vertu) manifestent une

²² Rsp.(IV)424a5-6 : *trophè kai paideusis khrestè soizoméne phúseis agathàs empoieî.*

²³ Une lecture historique du *Timée* et du *Critias* fut entreprise en 1779 par G. Bartoli (cf. J.-F. Pradeau, « Le poème politique de Platon. Guiseppe Bartoli : un lecteur moderne du récit atlante (*Timée*, 17a-27b, et *Critias*) »). J.-F. Pradeau s'en inspire et la complète (*Le monde de la politique*, p. 108) : « Critias [...] peut entreprendre dans son récit et à l'aide d'un unique épisode archaïque, de tirer la leçon politique de l'opposition de deux types de constitutions, comme de plusieurs événements historiques. » L'intérêt de Platon pour l'histoire vient de ce qu'il cherche, dans le domaine « des affaires humaines » (*ibid.* p. 110), une juste mesure entre la manière de régner propre aux Perses et la liberté chère aux Athéniens (Leg.(III)701e3-6).

disposition particulière des éléments de l'âme, les caractères apparaissent et disparaissent au gré des changements politiques. La marche de l'histoire est par conséquent constituée d'un élément immuable (la division de l'âme et de la cité en trois principes ou espèces) et d'éléments marqués par une évolution et proche de la génération (les caractères moraux et politiques). On peut dire de plus que Platon accomplit un travail socio-anthropologique lorsqu'il associe son étude des caractères à des lieux ou à des peuples. On trouvera un exemple de cette méthode dans le laconisme de Platon. Cette admiration (non sans réserve dans les *Lois*) s'observe tant dans son goût pour les syssities que dans celui pour la formation d'une confrérie de guerriers. Le caractère des citoyens de Lacédémone est une manifestation historique soutenant le modèle théorique que Platon élabore. Les remarques de Socrate sur l'excellence de la constitution des Lacédémoniens et des Crétois sont de cet ordre :²⁴ elles lui permettent de faire correspondre le projet de cité "en paroles" avec des cités qui existent ou ont bel et bien existé.

Gaetano Compagnino explique les raisons de ce travail socio-anthropologique.²⁵ Dans la *République*, les remarques de Platon portent sur le lien entre la poésie et les passions (le désir). La réflexion de Platon vise deux objectifs : d'une part, lutter contre les opinions de son époque sur la justice et, d'autre part, mettre en lumière les caractères propres à la justice.²⁶ L'opposition entre l'être et le paraître dans les questions touchant la justice, explique G. Compagnino, ne tire pas sa valeur d'une relation ontologique, mais d'une valeur socio-anthropologique,²⁷ l'important pour Platon étant surtout de recenser les opinions menant à une conception plus ou moins cohérente ou saine de la justice. La réfutation des opinions fausses, l'analyse des croyances véhiculées dans les mythes et la description de caractères serviraient toutes trois à articuler une critique de la conception contemporaine de la justice. Les préoccupations de Platon dans l'ensemble de la *République* se porteraient aussi bien sur les fondements ontologiques d'une définition de la justice que sur l'étude des

²⁴ Rsp.(VIII)544c2 ; Rsp.(VIII)545a3.

²⁵ « *La poesia e la città. Ethos et mimesis nella "Repubblica" di Platone* », *Sicilorum Gymnasium*, 43, 1990, p. 3-89.

²⁶ *Op. cit.* p. 4-5.

²⁷ *Id.* p. 5.

opinions et des caractères incarnant les différentes conceptions de la justice en vigueur à son époque.

La rencontre de l'étude des caractères et de la théorie de l'âme tripartite commande par ailleurs l'organisation des passages dédiés aux genres musicaux. Le répertoire des modes musicaux classe les harmonies selon qu'elles favorisent l'équilibre psychologique ou qu'elles induisent un déséquilibre. La critique que Platon dirige contre la poésie de son époque cherche à faire des mythes les véhicules de la simplicité du caractère qu'il exige de ses gardiens – à une fonction unique correspond un caractère unique : Rsp.(III)394e1-395b7. En effet, pour l'éducation des gardiens, on retient parmi les mythes ceux dont la simplicité de la narration manifeste l'absence d'imitation de caractères déréglés, c'est-à-dire : emportés par une autre partie que le *logistikón*. Rien ne saurait aller à l'encontre de la bonté et de la simplicité des dieux (Rsp.(II)379b1-383c7); aucun texte n'induera la peur de la mort chez un guerrier, ni l'imitation d'actes honteux, de personnages féminins, etc. (Rsp.(III)395b8-396c4); bref, la poésie ne présentera d'imitation que du modèle vertueux (Rsp.(III)397c8-398b5). Platon applique ce principe à l'ensemble de sa théorie musicale; la critique qu'il fait subir aux mythes est aussi appliquée à la critique des modes musicaux (Rsp.(III)398c11-d9).

[...] le chant (*tò mélos*) est composé de trois éléments, discours, harmonie et rythme.

Oui, répondit [Glaucón], en effet.

Donc, du moins en ce qui concerne la partie occupée par le discours, il ne diffère en rien du discours non-chanté s'il faut en parler en suivant les mêmes genres (*túpois*) et la tournure que nous venons de prescrire [pour les mythes].

Vrai, dit-il.

Et alors, il faut du moins que l'harmonie et le rythme accompagnent le discours.

En établissant un des éléments du chant comme principe directeur guidant le genre de ses deux autres éléments, Platon peut à la fois définir les modes musicaux où le *logistikón* l'emporte et associer à ces modes ainsi qu'à d'autres modes des caractères précis (Rsp.(III)398c6-399c4): la mollesse (*malakía*), la colère sauvage (*agría*), le courage, la tempérance ou la mesure (*sophrónos te kai metríos*), etc.²⁸ C'est en vertu de

²⁸ Cette association entre les modes musicaux et les caractères n'est peut-être pas une originalité de la "psychagogie" de Platon. Damon avait lui-même proposé que « les enfants chantent et jouent de la cithare en représentant non seulement une attitude courageuse et tempérante, mais aussi juste » (*mè mónon andreían emphaínesthai kai sophrósune, allà kai dikaiosúnen*: Philod., De mus., S. 7 Kemke). Platon et Damon perçoivent l'influence de la musique sur l'attitude morale d'une

cette correspondance naturelle entre les chants et les caractères que les modes phrygien et dorien sont retenus (Rsp.(III)398d11-399c6) parce qu'ils conviennent au bon caractère et à la simplicité (*euetheia*) des gardiens (Rsp.(III)400c7-e7). Comme les modes musicaux correspondent aux caractères, Platon organise ces modes en autant de caractères et réunit théorie de l'âme tripartite, peinture de caractère et musique sous la direction de sa pédagogie. La tripartition de l'âme constitue la théorie grâce à laquelle les caractères sont analysés et qualifiés: à un objet donné (les caractères) correspond une théorie donnée (la tripartition). Enfin, tous trois: tripartition de l'âme, étude de caractères et musique forment un ensemble où on peut distinguer clairement théorie, objet et technique pédagogique. Dans cet ensemble, la musique sert de technique éducative adaptée à son objet et dirigée par la réflexion théorique ayant cerné la nature de la justice et de l'injustice. Grâce à l'influence des habitudes sur le caractère, Socrate modèle une cité représentant un modèle de justice. Le matériau sur lequel il travaille est le résultat d'un tissage ou d'un alliage de caractères qui donne, par exemple, le caractère doux et agressif du gardien (Rsp.(II)375b7-c2, cf. *supra*).

La production de caractères vertueux forme l'élément central de la *République* en raison de son importance pour la définition d'une conduite morale. Le rideau se lève sur la description de différentes attitudes par rapport à la justice (Céphale, Polémarque, Socrate, Thrasymaque, Glaucon, Adimante), un événement perturbateur (l'emportement de Thrasymaque: Rsp.(I)336b7-e2) introduit un discours sur la formation de caractères justes ou injustes (bons artisans, gardiens, philosophes; l'homme aristocratique, timocrate, etc.) qui s'achève par une présentation mythologique des différentes réactions dans le choix de la vie juste et bonne (Orphée, Ulysse, Er, etc.). Suivant cette interprétation, le caractère de chaque individu se résume au moral qui lui appartient en propre et qu'anime une forme particulière de désir;

manière si univoque qu'il est difficile de ne pas faire remonter cette phrase de Platon (Rsp.(III)401a5-8): « ...le manque de prestance, de rythme et de proportions sont les sœurs des mauvais discours et des mauvais caractères [musicaux], alors que les discours et les caractères [musicaux] contraires sont les sœurs et les *imitations* du caractère contraire, le caractère tempéré et bon. » à la pensée de Damon (Athen.628c): « ...les chants (*oidàs*) et les danses proviennent nécessairement d'une âme mue (*kinouménes*) d'une certaine manière; les âmes libres et belles produisent des chants et des danses de même qualité (*toiaútas*) alors que les âmes contraires en produisent des contraires (*hai d'enantiai tàs enantías*). » La forte influence des modes musicaux sur le caractère des enfants est reconnue par Aristote (cf. Polit.1340b10 sq.).

chaque partie de l'âme tend vers un objet précis de son désir, mais une forme de désir l'emporte en chacun de nous. Le Socrate de la *République* distribue ainsi les désirs selon les trois grands modèles de caractère: le philosophe obéit aux désirs de l'intellect, l'auxiliaire à ceux de son *thúmos*, les citoyens de la troisième classe à ceux de leurs appétits vitaux.

Cette distribution peut cependant se raffiner dans les récits mythologiques sur le cycle des réincarnations. Le nombre des caractères possibles s'étend alors selon les écarts moraux les plus grands et les classifications les plus variées. Dans le *Gorgias*, des pires criminels retenus aux enfers – tyrans, rois et autres puissants politiques (Gorg.525d4) – aux justes qui passent devant le tribunal des enfers, chaque âme conserve les traces de la vie qu'elle a menée (Gorg.524d4-7). Chacun reçoit la peine ou la récompense qu'il mérite lorsqu'il se présente devant ses juges; il est alors dirigé vers l'un ou l'autre de deux chemins menant aux îles des bienheureux ou au Tartare (Gorg.524a3-4). Parfois, s'il sut être philosophe et mener une vie juste et faite de simplicité (*philosóphou tà hautoù práxantos kai ou polupragmonésantos en tōi bíōi*: Gorg.526c3-5), il est alors envoyé directement aux îles des bienheureux. Le groupe de ceux qui sont acheminés vers le Tartare se scinde quant à lui entre les curables et les incurables; selon l'état de leur âme, ils profiteront de leur peine pour s'améliorer (*beltíoni gígnesthai kai onínasthai*: Gorg.525b2) ou, dans le cas des incurables, serviront d'exemple pour inciter les autres à devenir meilleurs (Gorg.525b3-4). Dans le *Phèdre*, la rétribution divine selon le décret d'Adrastée présente d'une autre manière la qualification des caractères. La distinction tranchée entre bon et mauvais, juste et injuste (Phaedr.248e4-5) se transforme en une variation relative entre le pire et le meilleur selon une échelle de réincarnations allant du philosophe au tyran (Phaedr.248c5-e3). La qualité de l'âme prise tout entière (plus légère ou plus lourde) détermine son avenir terrestre, car la somme des qualités et des défauts de l'attelage ailé compose le caractère propre à chaque âme. La nature des caractères variant selon un nombre infini d'affects corporels, éthiques et politiques, elle s'étend par conséquent à une infinité de réincarnations possibles, jusqu'à se confondre avec toute forme de vie, comme on peut le constater dans le *Timée* (Tim.90e1-92c3). Chacune de ces rétributions attribue un lieu et une forme à un individu dont l'âme fut dominée par un caractère quelconque, plus ou moins juste (Tim.90e6-91a1), "météorologue"

(Tim.91e8), philosophe (Tim.91e2-3), ou atteint par une variété de déficiences intellectuelles.²⁹

²⁹ Telles qu'obéir à l'âme située dans la poitrine au lieu de celle qui se trouve dans la tête (Tim.91e4-6); être privé de raison (*aphronestátois*: Tim.92a4-5) et ignorant (*anoetotátōn kai amathestátōn*: Tim.92b1-2); ou victime de la « dernière des ignorances » (*amathías eskhátes*: Tim.92b7-c1).

V)3 Du savoir à l'erreur et retour

Si l'on admet, en vertu de l'unité de l'âme, que l'intellect prend nécessairement part à l'action intempérante, l'*akrâteia* ressemble fort à une erreur volontaire : bien qu'il n'utilise pas *akrâteia* au sens fort, Platon est logiquement contraint de faire participer l'intellect à la délibération qui mène à satisfaire des désirs excessifs ou néfastes. En effet, les méfaits les plus graves se regroupent en deux catégories : ils sont dus à un manque de raison attribuable au fautif ou à l'intempérance (*ho dè dià oikeían ánoían è di' akráteían hedonôn è lupôn* : Leg.(XI)934a3-5). Il faut en déduire que, dans ce dernier cas (*di' akráteían*), l'intellect participe d'une manière quelconque à l'erreur. Cette participation ne saurait toutefois franchir la limite qui sépare l'action volontaire de l'action involontaire. Pour respecter le principe de "nul ne commet le mal volontairement", l'*akrâteia* doit rester une erreur dont pâtit l'intellect d'une quelconque façon qui lui est propre.

Pour aborder ce point, il faut admettre un principe élémentaire de la psychologie platonicienne : se servir de son intellect ne garantit en rien que l'on agit correctement ou que l'on détient la vérité.¹ Certes, il s'agit d'une condition sine qua non pour atteindre la vérité ou adopter un comportement réfléchi, mais elle n'est d'aucune façon suffisante. L'allégorie de la caverne fournit un bon exemple de cela : d'une part, les cavernicoles eux-mêmes se servent de leur intellect pour tenter de deviner les formes qui se présenteront devant eux (*mnemoneúonti* : Rsp.(VII)516c10 ; *doxázein* : Rsp.(VII)516d7). Ceux qui réussissent le mieux se méritent les éloges de ses compagnons de chaîne, bien que leur renommée soit méprisée par celui qui revient de l'extérieur de la caverne (Rsp.(VII)516d2-7), car ils ne sont pas du tout en mesure de connaître la vérité. D'autre part, ce dernier, même s'il a pu profiter d'une vision directe de la vérité, lorsqu'il retourne dans la caverne et tente de rivaliser avec eux (*ei déoi autòn gnomateúonta diamillâsthai* : Rsp.(VII)516e8-9) se trompera sans doute ; ses

¹ Distinguons ici entre l'intellect divin (égal et parfaitement exact) et celui d'un individu (parfois ou souvent, selon les cas, inégal et inexact).

connaissances supérieures ne seront pas suffisantes pour sauver sa peau. Avoir recours à l'intellect ne garantit donc en rien que l'on possède la vérité. Pour tenir un discours exact et infaillible sur chaque chose, ou, en d'autres mots, en posséder la science,² il faut non seulement faire usage de son intellect, mais encore être dans les conditions physiques et psychologiques suffisantes pour en appréhender la vraie nature et en connaître la vérité. L'intellect doit recevoir une *trophé* adéquate à son bon fonctionnement.³ En effet, il se peut qu'il soit entièrement contrôlé de l'extérieur, comme on le constate des foules qui vont au théâtre ou assistent aux assemblées politiques. Socrate donne une explication de ce phénomène dans la *République* (Rsp.(VI)492c2-8); à moins d'être un dieu (Rsp.(VI)492e5-6), on ne saurait rien changer au pouvoir formateur que la multitude des citoyens réunis exerce sur la pensée des plus jeunes – c'est une nécessité (Rsp.(VI)492d1-3). Aucune éducation privée ne pouvant y résister, un jeune qui se trouve au contact de la foule (Rsp.(VI)492c7-8) « dira de certaines choses, les mêmes que la foule, qu'elles sont belles, d'autres laides, il s'occupera précisément des activités qu'ils pratiquent, et deviendra leur semblable. » Socrate pense notamment, en plus du jugement sur ce qui est beau et laid, au blâme et à l'éloge,⁴ ou à tout discours personnel (*idiotikou̓s lógous*: Rsp.(VI)492d9) qui irait à l'encontre du jugement populaire.

Le discours d'Alcibiade dans le *Banquet* illustre clairement la situation d'un homme chez lequel un trait de caractère prend le dessus sur un discours rationnel. Alcibiade s'avoue tout d'abord convaincu par les arguments de Socrate. Il se sait incapable de le contredire (*antilégein* [...] ou *dunaménoi*: Symp.216b3-4), il est, comme tous les autres qui écoutent les discours de Socrate, renversé et possédé par lui (*ekplegménoi esmèn kai katekhómetha*: Symp.215d5-6). Il est alors forcé de reconnaître (*anagkázēi gār me homologeîn*: Symp.216a4-5) qu'il ne mène pas une bonne vie (Symp.216a1-2), qu'il néglige ses propres affaires en s'occupant de celles des Athéniens (Symp.216a5-6). Pourtant, malgré la force du discours de Socrate,

² Nous reprenons ici les conclusions de l'analyse de G. Vlastos sur la différence entre science et opinion chez Platon (*Socratic Studies*, p. 50); il distingue judicieusement "ne pas se tromper" qui concerne autant l'opinion droite et la science et "être infaillible" qu'il faut réserver à la possession d'une science.

³ Cf. *infra* I)2.3.

⁴ Rsp.(VI)492b7-8; Rsp.(VI)492c2; Rsp.(VI)492c5.

lorsqu'il le quitte, il est derechef « vaincu par l'estime publique » (*hetteménoi tês timês tês hupò tôn pollôn*: Symp.216b5). « Il croit (*moi dóxai*) qu'il ne faut pas vivre comme il le fait » (Symp.216a1-2), mais persiste dans son amour du peuple. Quand, dans cette disposition, il voit Socrate, il est honteux de ce que Socrate lui a fait reconnaître (Symp.216b6), il l'évite donc et le fuit pour continuer d'agir en démagogue malgré la conscience qu'il a de ne pouvoir le contredire.

Dans le cas d'Alcibiade, il faut exclure qu'il agisse par folie; il représente l'exemple type de l'homme intempérant. Comment expliquer que, devant Socrate, il reconnait se tromper et que, une fois loin de Socrate, il retourne à ses activités habituelles? Le nœud du problème consiste à remarquer que seul le bon peut devenir mauvais. L'interprétation que Socrate donne des vers de Simonide – qu'elle soit conforme ou non avec son poème n'est pas à débattre ici – consiste à dire que la vertu immuable (*diaménein en taútei têi héxei kai eínai ándra agathón*: Prot.344b8-c1) n'est le privilège que des dieux (Prot.344b8-c3); ce n'est tout bonnement pas humain: *ouk anthrópeion*. Il est ainsi naturel qu'un homme vertueux puisse, au cours d'un changement de disposition (*héxis*), agir sans vertu. Comme le fait remarquer Socrate, seul ce qui se tient debout peut en effet tomber, et non pas ce qui est déjà étendu (Prot.344c7-d1). Lorsqu'on s'intéresse aux erreurs ou aux défauts des spécialistes, médecins, navigateurs ou agriculteurs, il n'est d'aucun intérêt de considérer l'homme sans compétence dans ces domaines (Prot.344c6-7). Il sera toujours dépassé par la situation (Prot.344c7), car, à moins d'un changement de disposition, il ne possède pas les compétences nécessaires (*tòn [...] aeì amékhanon*: Prot.344d2); de même pour l'homme mauvais qui, à moins d'un changement de disposition vers le meilleur, pourrait rester mauvais à jamais (Prot.344e1). Se tromper, commettre des erreurs n'est alors possible que si l'on avait été en mesure de bien faire (on reconnaît ici le raisonnement de l'*Hippias mineur*). Dans l'exercice d'un savoir pratique, l'homme capable du mieux se voit, dans certains cas désespérés – une forte tempête dans le cas du navigateur (*mégas kheimòn*: Prot.344d3) – dépourvu d'expédients (*tòn eumékhanon ónta potè amékhanos àn sumphorà kathéloi*: Prot.344d1-2); cette situation le rend sans ressource (*amékhanon àn poéseien*: Prot.344d3).

Il en va de même pour la vertu. L'homme de bien se voit privé de sa science ou, plus aisément encore, de ses opinions droites soit par l'effet du temps, ou de la douleur, ou de la maladie, etc. (Prot.345b2-5). L'erreur ne s'explique donc pas par un défaut

dans le premier avis d'Alcibiade, car il a parfaitement conscience d'agir mal. L'*euboulía* sophistique ou la réfutation socratique peuvent remplir leur tâche tout à fait bien, l'erreur d'Alcibiade échappera toujours à leur contrôle : voilà l'élément central de la problématique platonicienne en éthique. Platon s'interroge sur les raisons de ce changement dans la disposition de l'âme. Ce qu'il faut pouvoir expliquer pour rendre compte de l'erreur morale est le déroulement psychologique faisant en sorte que, dans le cas d'Alcibiade, l'amour de la gloire l'emporte sur les critiques de Socrate, et que, d'une manière générale, on puisse passer d'un état vertueux à une conduite déréglée. Quelle tempête est assez puissante pour altérer suffisamment le jugement et faire d'un homme a priori vertueux un homme immoral ? Force nous est de reconnaître que l'intellect humain, précisément car il est incarné dans un corps, n'est pas doté de la régularité et de la perfection de l'âme du monde. Sur cette question, Platon adopte une position ouvertement relativiste : ce changement s'explique par l'influence déterminante des sensations de l'homme sur son intellect. Le problème que pose l'*akráteia* se dénoue en montrant que Platon retient, pour décrire l'erreur morale, des phénomènes psychologiques dont il reconnaît par ailleurs qu'ils empêchent la constitution d'un discours exact sur le monde et conforme à la vérité. Dans le cas précis du choix moral, ce qui est vrai de la psychologie humaine se révèle être une cause d'erreur d'un point de vue épistémologique. Ainsi, afin d'expliquer le phénomène de l'erreur morale, il faut dire avec le Socrate de la *République* et le Protagoras du *Théétète* que, entouré par des apparences, chacun croit à la vérité de ces apparences avant de croire à des vérités invisibles et intangibles. Ce qui est senti par quelqu'un constitue la réalité qui l'entoure (Theaet.167a7-8) : « on est incapable d'avoir une opinion des choses qui n'existent pas, ni d'avoir une opinion de choses différentes de ce qu'on perçoit, ces choses seront toujours vraies. »⁵ L'idéalisme platonicien se démarquera dans l'histoire des sciences par la critique d'un tel relativisme appliqué à la connaissance scientifique ; l'erreur existe et le savoir permet de distinguer le meilleur du moins bon (Theaet.169d6-8). Afin de constituer un discours vrai sur le monde il faut par conséquent pouvoir échapper au relativisme faisant des impressions sensibles toute la vérité accessible à la connaissance, car, sans cela, nous serions contraint d'admettre

⁵ Theaet.167a7-8 : *oúte gàr tà mè ónta dunatòn doxásai, oúte álla par' hèn àn páskheí, taúta dè aeí alethê*; Theaet.167d3 : *oudeis pseudê doxázei*.

que tout ce que l'on pense est vrai. Les impératifs de la pensée scientifique ne s'appliquent pourtant pas aisément à la délibération morale et politique qui s'occupe précisément des impressions (sensations et sentiments) qui ont le plus d'influence sur notre pensée. Il est notoire que les cités et les individus se trompent parfois sur le bien et l'utile (Theaet.177d2-178a4).

Il est possible d'échapper à une lecture intellectualiste du platonisme en concevant le dialogue de l'âme avec ses parties non pas au pied de la lettre (ce qui serait prêter la faculté de discourir aux parties irrationnelles),⁶ mais en expliquant comment les sensations influencent l'âme et comment l'âme, par le travail de l'intellect, évalue ces sensations. Le dialogue de la raison avec les sentiments représente en une image l'apport déterminant de la sensation sur l'exercice de la réflexion. Cette influence peut être favorable et permettre à l'homme de régler momentanément les mouvements circulaires de sa pensée sur la régularité du ciel (Tim.47b5-c4); « le dieu [...] nous dota de la vue (*ópsin*), afin qu'en observant (*katidóntes*) les révolutions de l'intellect dans le ciel nous les appliquions aux mouvements circulaires de la pensée en nous » (Tim.47b6-8). Les sensations participent ainsi à l'effort pour se ressouvenir des vérités oubliées lors de la naissance. « Par la suite, avec l'aide des sensations que l'on a de ces choses [l'égal et l'inégal], nous récupérons ces sciences que nous avions auparavant ». ⁷ Bien sûr, elles peuvent aussi dérouter l'intellect, l'induire en erreur. Le *Timée* décrit comment les sensations

⁶ Il faut avoir présents à l'esprit les écueils d'une théorie faisant des trois parties de l'âme des *homunculi* (cf. Siewert Ch., « *Plato's Division of Reason and Appetite* », p. 329). T. Irwin fait de l'intempérance une erreur d'évaluation (*Plato's Ethics*, p. 220): « *In the appetitive part, the behaviour that looks most like incontinence is really a change of mind and preference; no persisting rational evaluation opposes my current preference, and so there is no room for incontinence.* » Mais son interprétation situe dans l'âme appétitive elle-même ce "changement d'idée"; il commet l'erreur (comme T. Penner, « *Thought and Desire in Plato* », p. 99-100) de prêter une pensée aux parties irrationnelles (cf. p. 218 au sujet de Rsp.(III)402a3-4); ce n'est pas "*in the appetitive part*" que ce changement s'opère, mais dans la relation entre les désirs de cette partie irrationnelle et les opinions mouvantes sur lesquelles s'élabore le discours de la raison. La division de l'âme en trois espèces de nature différente ne doit pas être prise au pied de la lettre comme une division physique. « *Eíde, sort, form, or méros, part is used only as a convenient term to describe different aspects of features of the soul* » (R.W. Hall, « *Psukhé as Differentiated Unity in the Philosophy of Plato* », p. 69 note 1).

⁷ Phaedo.75e3-5: *hústeron dè taís aisthésesi khrómenoi perì autà ekeínas analambánomen tàs epistémas hás pote kai prìn eikhomen.*

perturbent le fonctionnement de l'âme lors de l'incarnation (Tim.43c7-44b1); elles secouent avec violence les révolutions de l'âme ([*hai aisthéseis*] *sphodrôs seiousai tàs tês psukhês periódous*: Tim.43d1-2).

Ainsi perturbé, l'intellect ne peut plus juger sainement du monde qui l'entoure. Qualifier correctement la valeur des actions et juger adéquatement de ce qui est bon ou mal lui deviennent impossible non pas parce qu'il est absent ou détruit ou vaincu, mais bien parce qu'il n'est pas en mesure de fonctionner "au mieux de sa forme". Il appellera par conséquent le mal "bien" et le bien "mal" (Men.77c3-5; Men.77d4-7). Platon attribue cette erreur à un problème de perception du bien qui implique la participation autant de l'intellect que des autres facultés de l'âme.⁸ Si on s'autorise de la *République* pour parler de la pensée comme d'une « vision de l'âme » (Rsp.(VII)519b3), l'influence des passions sur la délibération se compare à l'effet déformant de la distance dans la perception visuelle des objets sensibles; par comparaison, les hommes qui vivent dans un lieu où le sensible est plus pur sont capables d'une réflexion supérieure (Phaedo.111b4-6): « Pour la vue, l'ouïe, la réflexion et les choses de ce genre (*phronései kai pâsi toîs toioútois*), [ces hommes] sont éloignés de nous selon la même distance qui sépare, suivant leur pureté (*katharóteta*), l'air de l'eau et l'éther de l'air. » Désirs irrationnels, plaisirs et douleurs forment un milieu opaque où l'homme distingue avec peine l'avantage de l'inconvénient, le bien du mal. Selon le célèbre exemple de la *République*, le même objet, qu'il soit plongé dans l'eau ou à l'extérieur de l'eau, aura l'air courbé ou droit.⁹ Platon décrit en ces termes la psychologie du désir (Leg.(III)687b4-8):

...celui qui voit (*hòs àn idôn*) l'immense fortune ou les honneurs exceptionnels d'une famille, ou quoi que ce soit du même ordre, tient un discours en conséquence (*eípei tautà*

⁸ L'erreur morale relève d'un problème de perception du bien (G.X. Santas, *Socrates, Philosophy in Plato's Early Dialogues*, p. 187): « ... if a man desires something, it is his conception of what the object is that is the ground of his desire, not (necessarily) what the object in fact is (he may be under a misconception as to what sort of thing the object is or unaware that it has a certain property) ». Pour reprendre les mots d'H. Segvic (« *No One Errs Willingly* », p. 9): « *Whether an agent wants something, wishes for it, longs for it, and so on, depends on how he sees, or conceives of, the object of his wanting, wishing, or longing.* »

⁹ Rsp.(X)602c10-11, cf. le passage Rsp.(X)602c7-603a8 sur les déformations esthétiques selon les changements de perspectives (Rsp.(X)602c7-8): *tautón pou hemîn mégethos eggúthen te kai pórrrothen dià tês ópseos ouk íson phainetai.*

taûta), et en considérant la chose il dit (*pròs touôto blépon eípen*) que, grâce à cela, il satisfera tous ou le plus grand nombre de ses désirs qui sont les plus dignes d'éloge (*tà pleísta kai hósa axiôtata lógou*).

Il est clair dans ce passage que la vue des richesses et des honneurs entraîne certains désirs et une recherche des plaisirs qui leur sont associés ; ils forcent l'approbation de l'agent moral (*eípei tautà taûta* : Leg.(III)687b5-6 ; *hósa axiôtata lógou* : Leg.(III)687b7-8). Il faut donc, pour comprendre ce qu'est l'action de choisir, prendre ensemble sensations et perceptions, les désirs et le rôle de l'évaluation rationnelle qui n'est pas entièrement intellectualisée, car la sensation et les désirs y jouent un rôle central.

Dans le *Protagoras*, Socrate expliquait qu'une science de la mesure pourrait assurer à l'homme qui la posséderait de faire toujours le bon choix, assumant par là que l'erreur morale provient d'une mauvaise évaluation des biens et des maux découlant d'une action. Nous avons déjà présenté quelques-uns des textes (dont Prot.356c4-8, ainsi que Rsp.(X)602c7-d10 et Soph.235e6-236a2) où Platon présente une théorie des distorsions esthétiques dans l'appréciation des grandeurs. Cette présentation peut être complétée par d'autres passages qui en précisent la pensée. Le principe de ces distorsions s'applique autant au domaine de la sensation (observer une peinture : Parm.167c7-d2 ; voir un objet éloigné : Phil.38c5-7) qu'à celui de la pensée qui appréhende un objet ;¹⁰ voici ce qu'en dit le *Parménide* (Parm.165b7-c3) :

Pour celui qui voit de loin et mal (*pórrōthen mèn horrōnti kai amblū*), [ce qu'il voit] paraît nécessairement un, pour celui qui l'envisage de près et avec acuité (*eggūthen dè kai oxū nooūnti*) chaque unité (*hèn hékaston*) lui paraît être une multitude infinie, dès lors qu'elle est privée de l'unité qui n'est pas.

Le même phénomène s'observe dans l'évaluation que l'on fait des plaisirs (Phil.41e9-42a3) : « Pour la vision, voir de loin ou de près les grandeurs supprime la vérité et nous fait avoir des opinions fausses, n'est-ce pas la même chose qui arrive avec les douleurs et les plaisirs ? » La mise en rapport des proportions de plaisir et de douleur est alors faussée par les distorsions esthétiques qui affectent par nature le sensible, et selon qu'ils se trouvent éloignés ou rapprochés les plaisirs paraîtront plus importants que les douleurs, ou l'inverse (Phil.42b2-6).

¹⁰ Concevoir l'un selon soit une unité extérieure soit une unité intrinsèque se trouve au fondement logique des différentes hypothèses proposées dans la deuxième partie du *Parménide* (cf. L. Brisson, « *Is the World One ? A New Interpretation of Plato's Parmenides* », p. 6-7).

Les *Lois* offrent quelques exemples de cela. Chacun voit dans le juste et l'injuste des plaisirs et des peines contradictoires (Leg.(II)663c2-5), car, explique l'Athénien (Leg.(II)663b6-7), juger de la vie qui mérite d'être vécue pose un problème de perspectives, comme lorsqu'on regarde un objet situé loin de nous (*tò pórrothen horómenon*) « ce qui brouille la vue (*skotodiniân parékhei*) de tous ». La malheureuse aventure politique des impérialistes qui souhaitaient régner sur les Grecs et les Barbares à la fois (Leg.(III)687a5 sq.) fut de désirer tout le pouvoir, alors que la moitié aurait fait l'objet d'un choix plus judicieux (*tò d' hémisu métrion*: Leg.(III)690e4). En revanche, les Lacédémoniens surent trouver un équilibre mesuré des pouvoirs dans leur cité (Leg.(III)692a7-b1). L'Athénien résume le principe psychologique selon lequel une trop grande puissance bouleverse le fonctionnement normal de l'âme (Leg.(III)691c1-3):

Lorsque l'on donne à de petites choses une chose plus grande (*tis méizona didôï toîs eláttoi*), la mesure disparaît (*pareîs tò métrion*), que ce soit à un petit navire une trop grande voile, à un corps trop de nourriture, aux âmes un trop grand pouvoir, tout se retrouve alors sens dessus dessous.

De même, l'amour est reconnu pour aveugler le jugement de celui qui aime sur ce qu'il aime (*tuphloutai [...] peri tò philóúmenon ho philôn*: Leg.(V)731e5-6) et cela altère la distinction entre ce qui est juste, bien et mal (*kakôs krínei*: Leg.(V)731e6-732a1). Comme le calcul politique, la délibération morale obéit à un raisonnement sur les proportions; elle implique une évaluation s'appuyant sur les notions de pluralité, de grandeur, de force et d'égalité (Leg.(V)733b6-7).

Certains profitent des effets sur l'opinion de ces jeux de perspective. Des deux types d'imitation connus (*eikastiké* et *phantastiké*: Soph.235c9-236c8), la technique du sophiste, productrice paradoxale d'un non-être dont elle affirme qu'il est, opère une déformation des perspectives réelles. Cette déformation, propre aussi à la rhétorique, porte sur des couples de sensations contraires, mais dont l'intensité est relative (Soph.234d6-7): « Elle transforme les opinions que l'on a, de telle sorte que paraissent petites les choses grandes ou difficiles les choses faciles. » Cette relativité dans la perception des proportions et la puissance de l'illusion esthétique offre un critère pouvant servir à diviser l'œuvre de Platon en deux éléments: une pratique critique de la philosophie et une rhétorique pédagogique qui se consacre au devenir meilleur. D'un côté, par sa critique des formes illusives du savoir, Platon dénonce les illusions néfastes, dont l'association trompeuse du plaisir et du bien, de la force politique et de la

justice, de l'injustice et de la liberté. De l'autre, il tente, à l'instar d'un artiste qui adapte les proportions de son œuvre pour convenir au point de vue du spectateur (Soph.236a4-6), de tirer avantage de ces illusions – ce qui lui vaut tant de critiques — tout en prônant une correction salutaire de ces perceptions illusoire, ce qui paraît contradictoire à plus d'un titre.¹¹ Ainsi Platon manipule-t-il, en tant que psychologue et à des fins pédagogiques, les formes poétiques, rhétoriques et magiques que sont le mythe, le discours persuasif et l'incantation, tout en tenant un discours épistémologique qui souligne leur infériorité face au monde de la pensée et des formes intelligibles. Voilà les deux faces d'une même pensée qui s'efforce de réunir pratique pédagogique de la philosophie et recherche philosophique sur le bien véritable.

V)3.1 — *Rhétorique et sensations*

La critique que Platon fait de la rhétorique peut servir d'exemple pour illustrer le rapport entre les sensations et l'intellect que nous souhaitons mettre en lumière.

La rhétorique tire son efficace du pouvoir qu'a le langage d'influencer les parties irrationnelles de l'âme pour faire naître les sentiments de colère, de passion, de fierté, etc. qui perturbent la raison et le sens critique.¹² Elle détient une puissance

¹¹ Selon G.B. Kerferd (« Le sophiste vu par Platon : un philosophe imparfait », p. 13), « [...] Platon ne réprovoque pas complètement les procédés des sophistes. » Sa démonstration porte sur l'antilogie, l'éristique, la rhétorique et la dialectique dont il retrace les aspects convergents dans l'œuvre de Platon. Il conclut cependant trop rapidement (p. 21) « que le sophiste et le philosophe opèrent sur le terrain de la *Phantastikē* et qu'à ce titre tous deux déforment les originaux qui les préoccupent. » Cette remarque discutable sur plusieurs points s'appuie sur le sens ambigu de "mots" dans l'argument qu'invoque Kerferd (p. 22) : « [...] le philosophe emploie lui aussi des mots pour véhiculer son imitation. » Nous suggérons que cette imitation relève de la *phantastikē* dans la mesure où le philosophe doit être en mesure d'adapter un raisonnement philosophique aux formes persuasives du discours ; la dialectique, pour être exacte doit, quant à elle, suivre des divisions qui existent par nature, elle participe ainsi de l'*eikastikē*.

¹² En Rsp.(X)605b4-5, par ce processus d'*ekphrōnesis*, la poésie « détruit la raison » (*apóllusi tò logistikón*). D. Scott (« *Platonic Pessimism and Moral Education* ») écrit à ce propos (p. 35-6) : « *the beliefs or precepts that the person may have once had (which would provide one element in an acratia conflict) are eradicated, in the same way as we saw happening in the case of the democratic man in book 8. If we take the language of destruction in 605b3-4 in this way we can see that he is thinking of the effect of the imitative poetry as resulting in a change of values.* » Ce changement des

d'*ekphrónēsis* comparable à celle que les poètes exercent sur les foules (Io.535d1-e6). À deux reprises Socrate se voit possédé par ses effets ; dans l'*Apologie* (Apo.17a2-3), il remarque que les discours de ses accusateurs lui ont presque fait oublier qui il est, dans le *Ménexène* (Menex.235c1-5), que, après avoir écouté un rhéteur parler, « c'est à peine si après quatre ou cinq jours [il] se souvient de lui-même et se rend compte du lieu où [il] se trouve, jusque-là, peu s'en faut qu'[il] ne croie vivre dans les Îles des Bienheureux ». Socrate a conscience que rien de cela n'est réel, que « pour ainsi dire rien de ce que ses accusateurs ont affirmé n'est vrai » (*alethēs ge hos ēpos eipeîn oudèn eirēkasin*: Apo.17a4). Platon développe dans le *Gorgias* une argumentation sur la rhétorique selon laquelle cette dernière persuade en tentant de plaire aux sens et aux désirs de la foule. Elle sait d'expérience comment répondre aux désirs de la foule et lui procurer du plaisir (Gorg.462c7), mais il s'agit en vérité d'une recherche de l'*ánoia* au moyen de l'agrément et de la tromperie (*tōi dè aei hedistoi thereúetai tèn ánoian kai exapatái*: Gorg.464d1-2; Gorg.500b1-2). Si la force du jugement exprimé par les moyens persuasifs de la rhétorique (*mekhanèn [...] tina peithoús*: Gorg.459b8-c1) l'emporte sur l'avis de l'expert¹³ dans des débats concernant la médecine ou d'autres techniques, a fortiori sur les questions qui relèvent de la politique ou de l'éthique, la rhétorique aura prise sur l'opinion publique. Le *Phèdre* précise ce point. Des hommes comme Tisias et Gorgias... (Phaedr.267a6-b2)

...savent que les choses vraisemblables (*tà eikóta*) sont tenues en plus haute estime que les véritables, et par la force de leur discours (*dià rhómē lógou*) ils font en outre paraître petites les grandes choses et grandes les petites, ils traitent le nouveau à l'ancienne manière et son contraire selon la nouvelle, et ils ont inventé des raccourcis et un nombre infini d'éléments du discours dont ils se servent à tout propos.

valeurs guidant l'agent moral est l'élément central expliquant le fonctionnement d'un comportement intempérant. Un changement de valeur indique toutefois que la raison n'est pas vraiment détruite ; elle fonctionne simplement selon des critères moraux qui lui viennent "de l'extérieur" : les passions, les idées du poète, du politique, du rhéteur, les émotions que communiquent un rhapsode. Comme le fait remarquer judicieusement A. Billaut, la théorie de Platon sur le phénomène d'*ekphrónēsis* qui peut être causé par l'écoute de la poésie reste inchangée dans l'ensemble des dialogues (cf. « La folie poétique : remarques sur les conceptions grecques de l'inspiration », Bulletin de l'Association Guillaume Budé (4), 2002, p. 24 sq.).

¹³ Gorg.456a2-3 : *hoi rhētorēs eisin hoi sumbouleúontes kai hoi nikōntes tās gnōmas perì toúton*. Soulignons l'emploi de *gnómē* qui démontre l'influence des procédés rhétoriques sur la raison.

Changer les perspectives, traiter de l'ancien à la nouvelle mode ou l'inverse, voilà ce qu'un autre rhéteur, Isocrate, prétendait aussi pouvoir faire.¹⁴ Pour Platon (Phaedr.263b1-5), la rhétorique persuade, car elle tire avantage d'une ignorance entre le juste et l'injuste dont elle est elle-même la cause grâce à l'influence du discours éloquent sur celui qui l'écoute : la rhétorique balaie le savoir et emporte la raison par la force des mots.¹⁵ Pour quelqu'un qui n'en a jamais vu, il est facile de confondre un cheval avec un âne (Phaedr.260b6-c1) ; la rhétorique réussit à faire passer en toute occasion, sur le juste et l'injuste notamment (Phaedr.260c6-9), des semblables pour des dissemblables, l'un pour une diversité, ce qui est arrêté pour ce qui se déplace (Phaedr.261d7-8).

Cette distorsion qu'inflige la rhétorique aux catégories servant à l'évaluation de la valeur d'une action éthique ou politique est soulignée dans plusieurs passages où Platon traite de l'éloge. Nicole Loraux explique l'objet de ces critiques en montrant que, pour Platon, l'éloge fonctionne en faisant jouer auprès de l'auditoire une « illusion de grandeur » ; aucune autre expression n'aurait pu mieux servir à notre argumentation.¹⁶ Lorsque le Socrate du *Ménexène* recourt aux adjectifs comparatifs pour décrire l'effet de la rhétorique, il dénonce précisément cette "illusion de grandeur" (*hegoúmenos en tōi parakhrēma meízōn kai gennaióteros kai kallion gegonēnai*: Menex.235b1-2). L'emphase de l'éloge funèbre provient d'une déformation des "perspectives historiques".

Dans les *Lois*, l'Athénien s'en prend au discours politique des impérialistes de la même manière. Leur désir d'assurer la paix et la liberté dans tout le monde connu était sans doute digne d'éloge (*mōn ou toutōn khárin epainoeîn án*: Leg.(III)687b2), mais c'est précisément là où le bat blesse : l'éloge elle-même n'est pas au-dessus de

¹⁴ Cf. Pan.8 où l'on trouve une formulation en tous points équivalente.

¹⁵ Une fois dupés par leurs dirigeants, les citoyens leur obéissent volontiers (Polit.1304b15-6) : *hotè dè ex arkhēs te peisantes kai hústeron pálin peisthéntōn hekóntōn árkhousin autōn*.

¹⁶ Cf. *L'invention d'Athènes*, p. 324 (sur Menex.235d4 et 235b8). Voir l'ensemble des pages 300-32 pour un commentaire sur le *Ménexène* ; (p. 317) : « Ne retenant pour la définir que son caractère d'*épainos* (Menex.235c4-235a6), Socrate l'attaque en tant qu'elle est éloge ». À propos de la critique platonicienne de l'éloge, elle écrit (p. 323) : « le philosophe pense que l'éloge vrai est chose sérieuse, couronnant une belle vie et non pas seulement une belle mort » (pour l'opposition entre le discours de Socrate et l'éloge rhétorique, cf. p. 319-23). Elle souligne enfin un parallèle très instructif entre le *Ménexène* et les *Guêpes* d'Aristophane (v. 646-41 ; cf. p. 315-6).

tout soupçon.¹⁷ Solidement ancrée dans ce désir humain d'avoir plus qui convient si bien à l'hyperbole de l'éloge, il y avait dans ce désir une démesure que Platon souligne par ces mots (Leg.(III)687a7-b2): « être libres et régner sur qui ils souhaitaient, et, chez l'ensemble des hommes, Grecs et Barbares, faire ce qu'ils désiraient, eux-mêmes ainsi que leurs descendants. » Par choc en retour, ce que Platon remarque sur l'éloge peut s'appliquer à toute réflexion portant sur les désirs: non seulement faire l'éloge (*epainoien*: Leg.(III)687b2) d'un désir, mais aussi en parler (Leg.(III)687b5-6) ou exprimer un souhait (*eukhoimetha*: Leg.(III)687c11; *suneukhoimetha*: Leg.(III)687d1) à son égard est susceptible des mêmes erreurs.

V)3.2 — *Les étapes de la connaissance*

Notre interprétation des causes que Platon attribue aux erreurs morales doit être complétée par une courte enquête sur quelques éléments de son épistémologie. Si vraiment il croyait possible de passer d'un état de savoir à un état d'ignorance, on devrait en trouver un écho dans sa théorie de la connaissance. Or, il semble bien que l'épistémologie platonicienne conçoive la connaissance comme une oscillation allant du souvenir à l'oubli, et retour. Sur un plan mythologique, c'est ce que décrit le cheminement de l'âme, qui, pour reprendre l'image du *Phèdre*, est successivement incarnée et "volatile". Elle passe d'un niveau divin de connaissance à un autre, imparfait et humain, selon ses différents états.

Dans l'espace d'une vie, la connaissance suit le chemin inverse. Parfaitement ignorante lors des premières années de la vie terrestre (Phaedo.75e2-3), l'âme fait ensuite l'expérience de différents états de souvenir et d'oubli. Se ressouvenir décrit l'exercice dialectique qui consiste à remonter vers des vérités qui existent de tout temps. Cette variation des connaissances au cours d'une même vie est décrite dans le *Banquet*. Diotime y présente une sorte de "théorie de la génération perpétuelle" (Symp.207e1-5):

Cela concerne non seulement le corps, mais aussi l'âme dont les manières d'être (*hoi trópoi*) – mœurs, opinions, désirs, plaisirs, douleurs, peurs et chaque chose de ce genre – ne

¹⁷ Le pouvoir de l'apparence mène parfois les hommes à dépasser la juste mesure, *diken parabántes* (Eschyle, Ag.788-9).

restent jamais les mêmes en nous (*oudépote tà autà párestin hekástoî*); au contraire, certaines naissent, d'autres meurent.

Chacune de nos connaissances obéit aux mêmes fluctuations (Symp.208a3); « nous ne sommes jamais les mêmes en ce qui concerne nos connaissances » (*oudépote hoi autoí esmen oudè katà tàs epistémas*: Symp.208a1-2). Il se peut que l'on oublie une connaissance – Diotime dit qu'elle sort de nous –¹⁸ ou bien elle est sauvegardée (*sóizei*: Symp.208a6) grâce à un effort de remémoration (*meléte*; Symp.208a4-7). Incapable de l'immutabilité divine, l'homme, dans son corps, dans ses sensations, opinions et caractères, ou même dans ses connaissances, est perpétuellement entraîné, comme tout mortel, en une succession de changements où il n'est jamais le même (Symp.208a7-b1). L'*akráteia* s'explique selon cette succession d'états psychologiques où le savoir disparaît, remplacé par des opinions fluctuantes et faibles devant la force du désir.¹⁹ Pris en un tout, les moments où l'homme intempérant sait et où il agit contrairement à son savoir sont manifestement contradictoires – ils donnent effectivement l'impression que l'on agit malgré nos connaissances – mais lorsqu'on replace ces différents instants dans la succession des états qui décrivent l'erreur morale, Platon suggère que l'homme intempérant n'a pas les moyens psychologiques suffisants pour qu'il se souvienne de la connaissance précise qui l'empêcherait de commettre une action néfaste: il n'en a plus qu'une opinion. Il ne sait pas ou ne sait plus. Il est ignorant, bien qu'il ait ou donne l'impression de savoir. Ce n'est alors pas le savoir lui-même qui est en cause, mais la capacité de l'homme à se souvenir d'un savoir ou d'une opinion bénéfique. Susceptible de disparaître même chez les meilleurs, la seule connaissance ne peut garantir la justesse des actions. Voilà pourquoi Platon insiste tant sur la formation du caractère et des opinions, car en cas d'oubli ou d'absence d'une

¹⁸ Symp.208a4: *exiúsēs*; *éxodos*: Symp.208a5; *apioúsēs*: Symp.208a6.

¹⁹ Peu d'interprètes ont adopté cette lecture du problème. T. Penner explique que le phénomène de l'intempérance est plus complexe qu'il n'y paraît (« *Knowledge VS True Belief in the Socratic Psychology of Action* », p. 202 sq.). Il résume ainsi sa position (p. 226): « *To sum up, then, the idea I attribute to Socrates is that both "weakness of will" and "firmness of belief" (...) do occur; but what they are are particular phenomena which, in spite of first appearances, are not phenomena of will, but phenomena of more or less ordered belief-structures – with falsehood and truths differently located in different people, resulting in different forms and degrees of stability and instability.* » Son analyse se distingue de la nôtre par l'approche logique qui la caractérise. Notre interprétation plus psychologique du problème s'accorde nonobstant avec ses résultats.

connaissance, ils sont les piliers instables sur lesquels repose forcément l'agir moral et politique.

Comme tout vivant naît, vit et meurt, l'acquisition du savoir suit un cycle où il est possible autant d'apprendre que de désapprendre. Afin d'expliquer brièvement ce phénomène, nous voulons attirer l'attention de sur le verbe *apomanthánō*. Il s'en fallait de très peu pour qu'il s'agisse d'un hapax. Chez Platon, on n'en compte en effet que deux occurrences, dans le *Protagoras* et le *Phédon* (*apomanthánōsin*: Prot.342d2; *apémathon*: Phaedo.96c6).²⁰ Que décrit ce verbe ? Précisément ce dont il est question ici : la disparition d'un savoir, et de toute espèce de savoir semble-t-il. Les Lacédémoniens et les Crétois, craignant sans doute la disparition des principes moraux ou politiques, empêchent aux jeunes de voyager, de peur « qu'ils ne désapprennent ce qu'on leur a enseigné » (*hína mē apomanthánōsin hā autoi didáskousin*: Prot.342d1-2). La disparition du savoir concerne aussi les sciences de la nature et les mathématiques. Elle peut survenir après une recherche sur les notions de croissance, de dépérissement (Phaedo.96c7-e1), d'addition et de soustraction (Phaedo.96e1-97b7) dont on croyait pourtant avoir une connaissance assurée (*apémathon [...] taúta hā prō toú óimen eidénai*: Phaedo.96c6-7).²¹ Platon remarque à plusieurs reprises dans son œuvre que l'on peut désapprendre ce que l'on a appris. Dans la *République*, c'est la raison pour laquelle Socrate proscrit l'usage de la réfutation chez les jeunes gardiens,²² car, quand les réfutations se multiplient et s'intensifient « ils finissent par ne plus rien penser de ce qu'ils pensaient en premier lieu » (Rsp.(VII)539b9-c2). Ceux qui se servent d'arguments antilogiques démontrent aussi comment « tout être peut être renversé en tout sens (*pánta tà ónta [...] áno kátō stréphetai*), tout bonnement comme dans l'Europe, et qu'à aucun instant rien ne reste en place (*khrónon oudéna en oudeni ménei*) » (Phaedo.90c4-6). Voilà donc que le discours portant sur ce qui est, bien qu'il

²⁰ Une troisième occurrence de ce terme se trouve dans la *Cyropédie*, employé à propos de l'apprentissage des arts de la guerre (Cyr.(IV)3,14): *oudèn gār tōn pezikōn apomathēsómetha hippeúein mathóntes*. Il semble que ni Hérodote, ni Thucydide, pas plus qu'Isocrate et Aristote ne l'ont employé.

²¹ Sur l'aporie en mathématique et les conclusions que l'on peut en tirer sur l'épistémologie platonicienne, cf. M.S. Brown, « Theaetetus, *Knowledge as Continued Learning* », p. 373-9.

²² Rsp.(VII)539b1 : *tō mē néous óntas autōn geúesthai*.

puisse être vrai et ferme (*ei óntos* [...] *tinós alethoús kai bebaíou lógou*: Phaedo.90c3), se change en des opinions variées, fluctuantes et instables.

Dire vrai et connaître la vérité ou se tromper et commettre des erreurs correspondent ainsi à divers états psychologiques permettant ou non que la science soit présente. C'est en étant "privé de science" que l'on commet une erreur (*epistémes sterethênai*: Prot.342b5). Oublier une science, c'est "l'avoir perdue" (*toúto léthen légomen* [...] *epistémes apobolén*: Phaedo.75d7-11).²³ Savoir ou ne pas savoir (*eidénai è mè eidénai*) constituent deux états distincts entre lesquels s'effectue un processus d'apprentissage ou d'oubli (*manthánein* [...] *kai epilanthánesthai metaxù touúton*: Theaet.188a2-3); ce cheminement allant de l'ignorance au savoir, chacun est susceptible de l'emprunter plusieurs fois dans un sens ou dans l'autre, car le résultat de l'éducation, pour Platon, c'est précisément cela : aller du savoir à l'ignorance (par la réfutation) et de l'ignorance au savoir (par l'enseignement). La réfutation trouve ainsi une place qui lui revient de droit dans le processus de la connaissance. Au cours de chaque réfutation on emprunte en effet le chemin qui mène du savoir à l'ignorance. Et il semble que la réfutation, en poussant à reconnaître l'ignorance, participe aussi du cheminement vers la connaissance.²⁴ En fait, pour Platon, la fonction négative de la réfutation, qui fait disparaître de faux savoirs, débouche sur la fonction positive de l'amour du savoir : un apprentissage qui va de l'ignorance au savoir.²⁵

²³ Les comparaisons entre enseigner et donner, apprendre et attraper sont développées dans l'image du colombier, cf. Theaet.198b4 sq.

²⁴ Les errances de Socrate et les détours qu'emprunte la dialectique (Parm.136e1-3) décrivent la *plánē* à laquelle doit se soumettre toute philosophie à la recherche de la vérité (cf. I. von Loewenclau, *Die Wortgruppe plánē in den platonischen Schriften*, p. 115-9).

²⁵ Nous rejoignons ici les conclusions de l'article de D. Sedley sur les différentes manières d'interpréter l'épistémologie platonicienne à partir du *Théétète*, (« *Three Platonist Interpretations of the Theaetetus* »). Sur le *Ménon* et le passage de l'opinion à la science dans la *République*, il écrit (p. 93): « *All the Menon tells us is that correct opinions, when bound down by 'calculation of the cause', become knowledge. To say this is not necessarily to define knowledge as a species of correct opinion. A child becomes an adult, but an adult is not a species of child. Intellectual progress from opinion to knowledge, as described in the Menon, is possible even if the two states are as sharply differentiated as the Republic and Timaeus want them to be. Doesn't the Cave image describe just such a progression?* »

La réfutation fait place nette pour l'enseignement, mais elle peut également servir à consolider des connaissances. Le rôle que joue l'interrogation dans l'apprentissage des mathématiques est une application des propriétés pédagogiques de la réfutation. L'allégorie de la caverne démontre que l'ascension ou la descente dans les niveaux de connaissance est cause d'aporie. Le dialogue entre un cavernicole et un porteur de marionnettes montre le désarroi du cavernicole qui tient mordicus à ses vérités illusives.²⁶ La conversion opérée par l'apprentissage mathématique (Rsp.(VII)524e2-525a2) provient aussi d'une aporie et procède de la recherche que l'âme entreprend pour y remédier (*anagkázōit' àn en autôî psukhè aporeîn kai zeteîn*: Rsp.(VII)524e4-5). La contradiction (*enantíōma*: Rsp.(VII)524e3) entre les différentes perceptions sensibles qu'on a de l'unité pousse l'âme dans l'embarras et la force à en rechercher la connaissance (*hē perì tò hèn máthesis*: Rsp.(VII)525a2) en s'interrogeant sur ce qu'est l'un (*anerotân tí poté estin autò tò hén*: Rsp.(VII)524e6). La réfutation cause le même embarras sur les questions de morale et de politique que l'interrogation dialectique en mathématique. Elle est par conséquent une étape incontournable pour comprendre que c'est en vertu de leur participation au Bien que les choses bonnes sont bonnes (pour paraphraser ce qu'en dit l'*Hippias majeur*, *tôî agathôî pánta tagathà agathá*: Hip.(I)287c5-6). On pourrait avancer, en suivant les indications de la *Lettre VII*, que la multiplication de réfutations favorables (*en eumenésin elégkhois elegkhómēna*: Epist.(VII)344b5) et la répétition des raisonnements permettant de sortir de l'aporie composent la *tribé* de laquelle devrait jaillir l'énigmatique étincelle du savoir (Epist.(VII)344b7). N'est-ce pas du reste ce que laisse entendre Socrate dans le *Ménon*? Après avoir interrogé et mené l'esclave de Ménon à la bonne réponse, il fait remarquer à son maître (Men.85c10-d1): « Si on l'interrogeait de nombreuses fois (*pollákis*) et de plusieurs façons (*pollakhēi*) sur les mêmes sujets, tu sais qu'il finirait [...] par les connaître avec précision (*akribôs epistésetai perì touton*) ». C'est précisément cette usage de la réfutation qui est entendu par l'*élegkhos* que Socrate fait subir aux gardiens de la *République* (Rsp.(VII)534b8-c3).

Il faut toutefois garder présent à l'esprit que, selon le *Théétète* et malgré le rôle central de la réfutation dans l'éducation, Platon est resté dubitatif sur la méthode qu'il

²⁶ Rsp.(VII)515d6-7: *autòn aporeîn te àn kai hegeîsthai tà tôte horómēna alethéstera è tà nūn deiknúmena.*

faudrait suivre afin d'aller, d'un seul mouvement, de l'ignorance au savoir. Platon, bien qu'il ait identifié les moyens de former l'opinion, hésite sur ceux qui permettent d'acquérir des connaissances exactes. Au fil des dialogues, il en énumère plusieurs. Les conditions favorisant l'apprentissage doivent être présentes autant chez celui qui apprend (son âge, son désir de connaître et son naturel) que dans son milieu : son âme doit se consacrer aux bons exercices et appréhender les bons *mathémata*. Platon rappelle que la réunion de toutes ces conditions dépend sans doute d'une nécessité qui dépasse la volonté humaine. Il n'est pas possible, sauf à un dieu, de s'extraire des mœurs de son époque, fait-il dire à Socrate dans la *République* (Rsp.(VI)492e2-6).²⁷ L'ensemble de ce que Platon désigne par "le naturel" (caractère et idéal) constitue d'autre part des limites infranchissables par la pédagogie qui, en tant que technique, n'est pas omnipotente. Autrement dit, les conditions à réunir pour la réussite de l'éducation sont trop nombreuses et trop fortement dépendantes des contingences de la vie humaine pour qu'elles soient entièrement contrôlées par l'homme. Cela ne doit pas être interprété comme un scepticisme radical, car, pour Platon, la connaissance est possible : l'existence de la science s'appuie sur la possibilité qu'offre la *paideia* de diffuser et d'acquérir des *mathémata*, mais Platon suspend son jugement sur les moyens précis qui devraient y mener. Il le dit sans ménagement dans le *Banquet*, il ne s'agit pas uniquement de partager les connaissances au cours d'une simple fréquentation entre un maître imbu de savoirs et un élève qui en est dépourvu, comme on ferait pour déverser le contenu d'un vase dans un autre au moyen d'un contact physique.

Un passage des *Lois* résume bien sa pensée. L'Athénien prévoit l'établissement d'une liste des citoyens que l'on recrutera pour faire partie des Gardiens-des-lois. Il s'assure ainsi que les citoyens qui rempliront ce rôle seront dotés du naturel du Gardien. Ils auront le bon âge, les capacités intellectuelles nécessaires pour apprendre, le caractère voulu et de bonnes mœurs,²⁸ mais le détail de leur formation ne peut être fixé à l'avance (Leg.(XII)968d3-e2) :

Mais, d'autre part, ce qu'ils devront apprendre, ce n'est pas facile ni de le trouver, ni, une fois qu'on l'a trouvé, d'en faire l'étude (*mathetèn genésthai*). En plus de cela, les moments

²⁷ Voir aussi Epist.(VII)326b3 : *ék tinos moíras theías* et Rsp.(VI)492a1-5.

²⁸ Leg.(XII)968d1-3 : *pròs tèn tês phulakês phúsìn àn eíen helikíais te kai mathemátōn dunámesin kai trópon éthesin kai éthesin*.

(*khronous*) où il faudrait en entreprendre l'étude, il serait vain de les déterminer par écrit. En effet, il n'est pas clair non plus pour ceux qui apprennent ce qu'ils apprennent au bon moment (*hóti pròs kairòn manthánetai*) avant que dans l'âme de chacun se forme la science d'un quelconque objet d'étude (*pou mathématos epistémēn gegonénai*).

La division de la *paideía* par tranches d'âge, si elle s'avère judicieuse pour l'ensemble de la formation du caractère et de la cité, est insuffisante pour prescrire en détail la durée et la nature de l'apprentissage à suivre dans l'éducation supérieure. On peut déterminer les étapes chronologiques d'un tri entre les natures et d'une formation des caractères, on peut aussi s'assurer que les citoyens sont assez âgés pour entreprendre des études supérieures, l'acquisition et la maîtrise de la science n'obéissent toutefois à aucune formule pédagogique précise. Aucune législation à ce propos ne pourra rendre manifeste ce qui échappe à une description précise : se prononcer sur cette question serait se condamner à en parler mal (Leg.(XII)968e2-5).

Les objectifs de la pédagogie platonicienne suivent les éléments fondamentaux de cette épistémologie qui identifie les limites de la connaissance et de l'opinion. La constitution d'une *paideía* philosophique s'appuie sur les rapports complémentaires qu'ont entre eux la persuasion et l'enseignement. D'une part, la puissance de la persuasion doit être dirigée par la connaissance afin de garantir à la cité le plus grand nombre possible d'opinions droites ; d'autre part, la science doit être soutenue par la formation poétique, musicale et rhétorique du caractère, car la connaissance ne peut assurer à elle seule la direction de l'ensemble des désirs relevant des parties irrationnelles de l'âme. Pour être d'une quelconque utilité en morale et en politique, la science doit être incarnée dans le caractère le plus égal possible. Lorsqu'il est question de désirs, de plaisirs et de douleurs, seul un caractère stable est en mesure de préserver les délibérations de l'intellect des hésitations et des transformations caractéristiques de l'opinion ; cette stabilité est la condition première pour conserver un quelconque savoir éthique ou politique. Pour Platon, dès que ces connaissances sont altérées par les effets des sensations ou des passions, il ne s'agit plus des mêmes connaissances, mais d'opinions.

Les cas d'*akráteia* et les contradictions manifestes lors des erreurs morales s'expliquent ainsi par la nature instable des opinions. Platon organise la *paideía* en réaction contre ces cas d'*akráteia*. Il dédie l'éducation élémentaire à la formation d'un caractère stable pour deux raisons : d'une part, il souhaite offrir à la philosophie les moyens pratiques de jouer un rôle éthique et politique ; il remarque d'autre part que,

lorsque la philosophie et la science sont absentes d'une âme, la stabilité du caractère représente la seule manière de faire des opinions droites ces guides dont elle pourrait profiter.

Annexe III

Occurrences d'êthos dans la République

- Rsp.(II)375c6-7 mais où trouverons-nous un caractère qui allie douceur et une grande irascibilité ?
- Rsp.(II)375e1-4 tu sais certainement des meilleures races de chiens qu'ils ont par nature ce caractère : face aux gens avec lesquels ils vivent et qu'il connaissent, ils sont des plus doux, mais tout le contraire face à ceux qu'ils ne connaissent pas.
- Rsp.(III)401a5-8 le manque de prestance, de rythme et de proportions sont les sœurs des mauvais discours et des mauvais caractères [musicaux], mais les discours et les caractères [musicaux] contraires sont les sœurs et les imitations du caractère contraire, le caractère tempéré et bon.
- Rsp.(III)401b2-3 il faudra nécessairement que les poèmes reproduisent une image du bon caractère
- Rsp.(III)409a6 mais il faut que, dans sa jeunesse, l'âme [des juges] n'ait aucune expérience ni ne soit mélangée des mauvais caractères, si elle se prépare à être noble et excellente afin de distinguer sainement les actions justes.
- Rsp.(III)409c8-d2 Par contre, lorsque l'[homme injuste] vient à se trouver en présence de personnes de qualité et des plus dignes, il paraîtra en ce cas des plus idiots, incrédule sans à-propos et ignorant du caractère sain, parce qu'il ne possède en lui aucun exemple d'un tel caractère.
- Rsp.(VI)490c5-6 (le philosophe est décrit par son caractère) Mais le caractère sain et juste, celui qui entraîne la tempérance...
- Rsp.(VI)492e3-6 il n'arrive jamais, ni n'est jamais arrivé ni n'arrivera jamais qu'un caractère étranger s'oppose à l'éducation qu'il a reçue [des sophistes] pour l'apprentissage de la vertu ; j'ajoute, mon ami, un caractère humain – cependant, le caractère divin, comme le dit le proverbe, est exclu de mes propos.
- Rsp.(VI)496b1-3 par un quelconque exil qu'il éprouva, le caractère noble dans lequel il fut éduqué avec bonheur, par l'absence de corrupteurs, reste selon sa nature fidèle à la philosophie
- Rsp.(VI)497b3-7 comme une semence importée semée dans une terre étrangère tend à s'altérer au sien du milieu qui est plus fort qu'elle, ainsi

- cette espèce n'a pas alors la puissance de conserver sa propre puissance, mais se transforme en un caractère étranger
- Rsp.(VII)541a1-4 en plaçant les enfants hors des mœurs actuelles, celles de leurs parents, et en les instruisant selon leurs propres manières et lois
- Rsp.(VIII)544d7-e1 penses-tu que les constitutions naissent d'une certaine manière "d'un chêne ou d'une pierre" et non pas des mœurs propres aux citoyens des cités, ces mœurs qui feraient comme si elles entraîneraient d'autres qui basculent sous leur effet
- Rsp.(VIII)549a8 Voilà en effet le caractère de cette constitution.
- Rsp.(VIII)561e3-5 je crois [...] que cet homme est de toutes sortes de formes et contient de nombreux caractères différents, aussi bien le beau que le bigarré, comme cette ville [dans laquelle il vit]
- Rsp.(IX)577a2-3 celui qui est en mesure de porter un regard introspectif sur le caractère d'un homme et de ne pas faire comme un enfant en l'observant du dehors
- Rsp.(IX)604e2 le caractère réfléchi (*phrónimon*) et paisible, celui qui est toujours le plus semblable à lui-même, il n'est ni facile de l'imiter ni aisé de le percevoir lorsqu'il est imité
- Rsp.(IX)605a2-6 Il est manifeste que le poète imitateur n'est pas naturellement tourné vers une telle âme [celle de l'homme réfléchi et paisible] et que son savoir ne s'attache pas à plaire à ce caractère s'il veut avoir une bonne cote auprès des foules, mais il se tourne vers le caractère irritable et bigarré, car il est facile à imiter.

Conclusion

La théorie platonicienne de l'éducation : éléments et principes

La multitude d'avis divergents sur la nature et la valeur de la philosophie platonicienne de l'éducation s'explique par la complexité de cette dernière. Son inscription dans les dialogues occupe de nombreux niveaux littéraires et philosophiques. Par sa nature démiurgique, elle entretient une relation d'analogie avec la formation du monde par le démiurge. En pratique, c'est une nécessité qui compte parmi les questions dont la pensée éthique de Platon ne saurait se détourner. Sa réflexion sur la *paideía* élabore quantité de principes qui s'expriment en autant de lois constitutionnelles ou psychologiques. Qu'elles soient souhaitées ou qu'elles fassent l'objet d'un constat, ces "lois", aussi bien écrites que non écrites, s'adaptent aux différentes formes de la pensée platonicienne : les propos de Platon sur l'éducation sont tantôt descriptifs, tantôt critiques, normatifs ou spéculatifs. La question de la *paideía* fournit en outre aux dialogues un élément essentiel des interrogations sur lesquelles ils se prononcent : quel fut l'enseignement de Socrate ? Est-il possible d'apprendre à être vertueux ? Quelle vie choisir qui mérite d'être vécue ? Elle se retrouve par ailleurs sous divers états métaphoriques dans de nombreux mythes et allégories. Les lecteurs modernes y voient, entre autres choses, soit une manière de distinguer Platon de ses prédécesseurs et contemporains, soit une façon d'en retracer l'influence chez les

penseurs qui le suivirent, ou l'occasion de rappeler les déboires politiques qu'il connut à Syracuse. Cette énumération pourrait continuer encore longtemps... Conscient que les aspects de cette question sont illimités, nous avons estimé profitable de remonter à la cause de ce foisonnement : la complexité de la théorie platonicienne de l'éducation s'explique par la grande variété de significations que peut prendre la notion de *paideía*.

Elle désigne de prime abord les éléments pratiques qu'elle définit et organise. La *paideía* se comprend comme un ensemble de techniques (les soins prénataux, l'éducation de la petite enfance, la musique, la gymnastique, l'apprentissage des mathématiques, etc.) que regroupent deux champs distincts d'activité (*trophé* et *máthesis*). Plus précisément, ces techniques obéissent à des principes auxquels se soumet toute autre technique : la *trophé* et la *máthesis*, pour être efficaces, doivent s'adapter aux circonstances de leur intervention et opérer, par habitude, une série de modifications adéquates. Éduquer équivaut à former une nature donnée par l'influence bénéfique que son milieu peut exercer sur elle. Nature et milieu sont toutefois déterminés par des caractéristiques et des critères autant physiques que culturels qui échappent en majeure partie à la maîtrise de la technique *paideía*. Un exemple parmi d'autres : le déroulement de l'éducation publique s'articule selon l'ordre psychologique des étapes du vieillissement humain. Une telle conception pragmatique et déterministe de l'éducation est loin de satisfaire Platon. Certes, il reconnaît pour inévitable la formation de l'enfant par l'homme, il unifie la cité autour du fonctionnement bénéfique d'une *trophé* à la fois nutritive et pédagogique, mais il se montre opposé à une conception de la *paideía* qui s'y limiterait.

L'éducation traditionnelle, sous ses formes caractéristiques que sont l'autorité parentale, l'exercice du corps ou l'art des Muses, n'échappe pas à ses critiques. Plus souvent qu'autrement, l'autorité parentale est dirigée par l'intérêt privé de la famille ; le culte du corps favorise la recherche de l'exploit personnel et l'amour immodéré de la gloire ; musique et la poésie s'adressent principalement aux éléments irrationnels de l'âme. Sophistique et rhétorique n'ont rien changé à cette situation. Loin s'en faut : soumettre l'éducation aux termes d'un contrat monétaire suivant le mode d'échange spécialisé et intellectualisé de l'enseignement professionnel constitue une erreur et un danger pour Platon. En vérité, cette forme d'éducation descend en droite ligne des principes de l'éducation traditionnelle : se former pour briller, s'éduquer pour dominer, apprendre afin de produire. De surcroît, ce qui est pire selon Platon, il s'agit d'une

exploitation ouvertement lucrative, par les sophistes et les rhéteurs, du désir d'avoir plus. En donnant aux citoyens les moyens pratiques de le satisfaire, ces éducateurs cherchent eux-mêmes à s'enrichir. Ce désir justifie la pratique de ces éducateurs et motive ceux qu'ils éduquent. On aperçoit à quel point cette manière de faire est contraire à une pensée politique qui trouve son fondement légitime dans l'unité de la cité. Faire passer l'envie et la richesse avant tout autre dessein politique aboutit inévitablement à l'opposition entre les intérêts privés des citoyens et le bien-être de l'ensemble de la cité.

Platon souhaite se démarquer par rapport à l'une et à l'autre de ces formes d'éducation, mais les intègre en une certaine mesure dans son système d'éducation. L'éducation traditionnelle convient particulièrement bien aux jeunes enfants; la sophistique représente une spécialisation de l'éducation remplissant des fonctions politiques élémentaires (stratégie, arts de la politique dont, notamment, la rhétorique, etc.). Le but que poursuit Platon consiste à annuler les effets non désirés de ces pratiques de l'éducation en aménageant leur intervention selon les moments judicieux de la formation des citoyens. La culture des Muses peut unir la cité contre les tentatives d'en diviser les intérêts; la connaissance permet de dépasser les représentations poétiques et mythologiques de la réalité. Cette mise en forme platonicienne des pratiques historiques de l'éducation participe d'une entreprise philosophique destinée à assigner un objectif bénéfique à l'éducation. La portée de ces critiques pédagogiques rejoint le sens de *paideía* propre à la philosophie Platon.

Il nous est apparu que, selon lui, "devenir meilleur" est le sens premier que devrait avoir toute éducation. Les sens historiques et techniques de la *paideía* trouvent une valeur à ses yeux selon qu'ils représentent ou non une véritable recherche de l'amélioration. Cela ne veut toutefois pas dire que l'éducation est toute puissante. Bien au contraire: parce qu'elle se doit d'être une recherche du meilleur, elle obéit à des modèles qu'elle reçoit de l'extérieur. L'imitation du dieu, la reproduction en l'âme de l'harmonie du cosmos, la direction qu'impose le naturel philosophe à l'ensemble des activités pédagogiques constituent trois éléments fondamentaux sur lesquels repose la réalisation d'une *paideía* consacrée à la recherche philosophique du meilleur. Dans le détail des interventions pédagogiques, un sens premier, qui l'emporte en effet sur tous les autres lorsqu'il est question d'éducation, se dégage d'une telle relation hiérarchique: l'intellect ou, plus exactement, l'exercice de la réflexion et de la

délibération doit dominer l'ensemble des activités humaines. La théorie platonicienne de l'éducation se présente par conséquent comme une tentative d'orienter chacun des actes pédagogiques selon cet ordre.

Une telle entreprise ne signifie cependant pas que le simple exercice de la raison nous assure que l'on mène une vie vertueuse. Socrate en est un exemple. Si l'on interprète sa critique de la société athénienne comme une véritable recherche de l'amélioration, deux questions motivent son enquête. Sait-on ce qu'est la vertu ? Existe-t-il une technique pour devenir vertueux ? En déboutant les prétentions des sophistes et des rhéteurs à enseigner la vertu, en constatant que nul professionnel de l'éducation, pas plus que les poètes ou les politiciens, ne semble en mesure de le faire, il jette un doute sur l'idée que, pour être vertueux, il suffit d'apprendre à l'être. En fait, si Socrate, malgré ses savantes fréquentations, son constant questionnement et tout ce qu'il apprend au cours de ses recherches, ignore encore ce qu'est la vertu et ce qu'il faut faire pour être vertueux, on ne peut en conclure tout simplement que, selon lui, être vertueux consiste à savoir. L'essentiel du cas Socrate se résume ainsi : il ignore, mais est vertueux. D'où lui vient alors son courage, sa piété, sa tempérance et son respect de la justice ? Si sa vertu ne provient pas d'un enseignement (*máthesis*), se peut-il qu'elle soit imputable à la manière dont il fut élevé (sa *trophé*) ? Ou à son naturel ? Platon, grâce aux aventures de Socrate, distingue entre les manières d'être vertueux. La majorité des dialogues de jeunesse, avec l'exemple de Socrate en premier plan, ne se destinent pas à démontrer que le savoir rend vertueux, mais que la connaissance n'est pas l'unique élément qu'il faille acquérir pour le devenir. En dernière analyse, le Socrate de Platon fut un modèle de vertu en tenant à des opinions dont il était fermement persuadé. Il ne faut par conséquent pas être surpris que la persuasion, la rhétorique, la poésie et les opinions reçoivent une fonction primordiale dans le déroulement de l'éducation platonicienne.

Les rouages de l'éducation traditionnelle sont en mesure de servir dans le projet d'éducation platonicienne, car ils fournissent les moyens d'offrir à la raison le milieu favorable à son épanouissement lorsqu'on élimine les possibles contradictions entre un comportement dicté par la raison et les représentations poétiques de caractères dérégés. Pour comprendre le projet de Platon, il convient d'articuler les deux sens que prend la notion de nature dans les dialogues. En entourant les naturels d'une cité – ils sont différents, inégaux et divergents – des représentations poétiques les mieux réglées,

il espère conduire la politique vers une recherche d'un naturel philosophe, un modèle et un idéal, pour faire en sorte qu'un quelconque philosophe-roi soit enfin à même de prendre en main les rênes de la cité. Le système d'éducation platonicien met alors au point les moments d'une progression psychologique qui se divise en deux phases complémentaires : la première étape de l'éducation traditionnelle sera complétée par le curriculum des études philosophiques. Non pas que la musique et la poésie n'aient pas contribué autant que faire se peut à donner au futur dirigeant un caractère où la philosophie pourra s'implanter durablement, mais l'amour du savoir doit aller plus loin que le sensible et l'esthétique qui composent une réalité faite de vraisemblance et de croyance. De plus, cette première formation, populaire car accessible à tous, regroupe les citoyens autour de représentations morales et politiques favorables à l'unité de la cité.

Le reste appartient aux éléments théoriques de l'épistémologie platonicienne : le savoir suppose l'existence des formes intelligibles ; la connaissance consiste à se rappeler de ces formes au cours du raisonnement ; la dialectique ascendante remonte vers ces principes transcendants, etc. Il est primordial de remarquer que ces éléments décrivent les objectifs et le fonctionnement d'une pratique qui devrait signifier la réussite de l'enseignement philosophique. Comme c'était le cas pour la première éducation, il s'agit d'entourer un naturel doué des *mathémata* appropriés afin de convertir l'âme à la connaissance des Idées. L'habitation et l'adéquation, ces éléments techniques sur lesquels se fonde l'éducation élémentaire, s'appliquent derechef à l'éducation supérieure. Force est de reconnaître cependant que Platon sut indiquer que cette pratique philosophique, malgré ses précisions et la cohérence de ses propositions, ne devait pas être un objectif en soi. Au moyen d'une réserve modérément sceptique, en entourant ses développements sur la connaissance des principes d'un certain mystère, il signalait que la science dépasse de loin la pratique et les éléments théoriques qui donnent l'accès au savoir.

En complétant l'ensemble des prescriptions pédagogiques destinées à l'éducation du philosophe-roi et de sa cité, Platon énumère les éléments fondamentaux de la bonne délibération, l'*euboulía*. Dans l'absolu, ce bon dirigeant applique sans erreur sa science politique : il déduit exactement des Formes du Bien, du Beau et du Juste l'action de son gouvernement au moyen duquel il dirige des mouvements politiques parfaitement réguliers et stables ; il est également *kalòs kagathòs* : la

régularité de son caractère lui permet de suivre à la lettre les raisonnements de son intellect. Mais, en pratique, ni le citoyen ni le politique n'est l'homme parfait de la *République*, tous deux sont à la recherche du bien et tentent de devenir meilleurs en s'approchant de ce modèle. En cherchant à appliquer les principes moraux et politiques reconnus par la raison à une réalité dont la nature est changeante, ils obéissent plus à une opinion droite qu'à un savoir. Le jugement moral et la délibération politique dépendent donc d'une philosophie sachant reconnaître l'importance d'une compréhension adaptée des problèmes et des solutions qui ponctuent une existence vertueuse. La connaissance des idées et des principes doit être aussi anhypothétique que directe, mais la philosophie pratique se réalise avant tout dans la reconnaissance et la mise en œuvre des perspectives selon lesquelles problèmes et solutions se présentent dans l'exercice de la réflexion. Voilà pourquoi la réfutation participe d'une vie morale et politique saine. En éliminant les opinions fausses et les faux savoirs, elle supprime des intermédiaires indésirables entre la connaissance des principes et les éléments de la vie pratique. Quant à la position de Platon au sujet de l'*akrâteia*, elle permet de compléter la description du raisonnement pratique. Il explique comment les sens et les opinions influencent directement le contenu et la valeur des perceptions qui induisent le jugement en erreur.

Les dialogues : un modèle écrit

En décrivant comment on apprend, Platon expliquait donc comment on pense. Une interrogation en forme de critique doit alors être formulée : en expliquant comment il faut apprendre et ce qu'il faut apprendre, Platon voulait-il dicter comment il faut penser et ce qu'il faut penser ? Lorsque Platon préconise un usage aussi systématique de la persuasion, conçoit-il l'éducation comme un embrigadement ? Autrement dit : former la raison doit-elle nécessairement l'emporter sur son usage critique ?¹

¹ Nous pensons aux critiques récemment adressées par A. Laks et Ch. Bobonich à la philosophie politique platonicienne. Ch. Bobonich (« *Reading the Laws* ») interprète la censure poétique et la limite que Platon impose dans les études philosophiques comme une tentative de priver la masse des citoyens des moyens d'exercer leur sens critique (p. 278 : « *Mill's idea was that having opportunities to form one's own judgement and act on it develop the individual's rational faculties. Plato has two*

Le philosophe est certes résolument patriote. Il respecte les lois de sa cité et maintient fermement les opinions inculquées au cours de son enfance, mais le livre II de la *République*, duquel est tiré ce rapide portrait du philosophe, décrit avant tout un gardien en formation. Certes, à l'instar du philosophe-roi et du dialecticien, le gardien est ami de sa cité et il aime connaître, mais il aime connaître surtout parce qu'il aime ce qui est connu de lui et déteste ce qu'il ne connaît pas (Rsp.(II)376a5-8). En vérité, dans la *République* comme dans les dialogues de jeunesse, le philosophe se doit de dépasser les limites de sa cité.

Tout d'abord par désir de s'assimiler au dieu (Rsp.(X)613a6-b1): « Celui qui consent à vouloir devenir juste et qui pratique la vertu autant qu'il est possible à un homme de s'assimiler à un dieu n'est jamais négligé par les dieux. » Mais aussi au cours de sa recherche d'un devenir meilleur. Les raisonnements qu'il formule et les principes qu'il énonce sont toujours susceptible d'être réfutés et rejetés pour de meilleurs raisonnements et principes. Le fait même d'écrire des dialogues laisse ouverte la possibilité que se présente un homme qui montrerait les erreurs qui s'y trouvent et saurait dire ce qu'est la vérité sur le Beau, la Justice ou le Bien. Socrate

sorts of reason for rejecting this view and seeing such opportunities as damaging the person's chance of acquiring well-grounded, true beliefs. »). Deux préoccupations constantes de Platon la font aiguiser : en éthique, il met l'accent sur l'importance de la *phrónesis* (cela est manifeste surtout dans les *Lois*) ; d'une manière générale, la meilleure attitude est celle de celui qui "se sert de sa raison" (*noûn ékhein*). Bobonich néglige la puissance et la valeur de la formation des croyances éthiques par le mythe. La simplicité décrite par Platon comme trait de caractère dominant des gardiens n'implique pas une absence de *noûs* (cf. Rsp.(III)400d11-e3). À défaut d'apercevoir que l'âme forme une communauté dialogique dans les écrits de Platon, Laks ne peut concevoir comment la persuasion joue le rôle de mise en ordre non violente dans l'enfant, dans la cité et dans l'univers ; nous avons démontré que l'éducation platonicienne reconnaît le principe suivant (« *Legislation and demiurgy: on the relationship between Plato's Republic and Laws* », p. 227-8): « *Education on the basis of assent, which, as we saw, is the specifically political task and the counterpart of cosmic demiurgy, is grounded upon this primitive agreement between pleasure and reason.* » L'éducation platonicienne obéit à une organisation culturelle s'appuyant sur cet accord du plaisir et de la raison ; Laks interprète toutefois la direction de l'intellect sur les appétits comme une relation de force (p. 220): « *Appetites, at least some of them, are contained by force rather than being integrated into the community of the soul.* » Pourtant, il note que les *Lois* favorisent l'utilisation de la persuasion plutôt que de la force (p. 221). La constitution de l'âme comme dialogue entre ses parties manque à l'analyse de Laks. À propos de la lecture que font Bobonich et Laks des *Lois*, cf. L. Brisson, « Les préambules dans les *Lois* ».

réfléchit ainsi : jusqu'à preuve du contraire, il pense avoir raison. On ne peut donc affirmer du philosophe, cet homme en manque constant de savoir, qu'il est infaillible ; à cet égard, toutes les entreprises humaines sont de même nature. Le philosophe agit *katà tò dunatón*, au meilleur de ses connaissances. Les rouages de la politique platonicienne comprennent des éléments critiques présentés comme tels. Le rôle de la réfutation dans l'enseignement philosophique ne doit pas être négligé ; il fait partie intégrante de la recherche du savoir.² De même, les *Lois* prévoient l'existence d'une recherche des modèles politiques qui pourraient lui être profitables. C'est en partie à cela que servent les ambassades.³ En cela aussi consiste la recherche du devenir meilleur. Mais une sérieuse objection nous empêche de nous arrêter sur ces remarques. Il est vrai que Platon encourage chez ses philosophes la recherche critique de la vérité. Pourtant, dans le cas des impies et des oppositions politiques, la réfutation se présente comme un dernier recours avant la mise à mort. Comme l'écrit G.R. Morrow :⁴

[Plato] has deprived himself of the sole means of correction, viz., the free play of individual criticism. [...] The most penetrating judgement we can make on Plato's state is in those memorable words that he himself put in the mouth of Socrates at his trial : "The life lived without criticism is not fit for a man to live."

Ce jugement de la part de Platon comporte une contrepartie politique que l'on peut difficilement accepter d'emblée : dans les cas extrêmes de désaccord, l'exercice critique de la raison est sanctionné par la mort. Ce sentiment sera accru si on a présentes à l'esprit ces lignes des *Lois* où l'Étranger d'Athènes suggère que le texte même des *Lois* serve à l'éducation des jeunes Magnètes.⁵

Il est légitime de souligner le caractère extrême et inacceptable d'une pensée politique pour laquelle l'exécution est une solution envisageable. Une telle insistance ne devrait toutefois pas occulter la nature littéraire des dialogues. En définitive, on doit se demander : comment aborder l'œuvre de Platon ? En tant que l'expression d'une réflexion philosophique ou comme un système fermé sur lui-même ? Prendre les dialogues platoniciens comme un modèle d'éducation nous mène à une aporie qu'il faut savoir dépasser. En appliquant l'analyse suivante du statut de l'art chez Platon :

² Rsp.(VII)534b8-c5.

³ Leg.(XII)951b4-c3.

⁴ « *Plato's Conception of Persuasion* », p. 354.

⁵ Leg.(VII)811d3-6.

« Ce que fit le démiurge pour domestiquer l'univers, imposer une métrique du devenir, et rendre le temps musical, voilà ce que l'art doit faire pour éduquer les enfants. »⁶ tout interprète remarquera une contradiction entre la critique platonicienne de l'art et le fait que Platon élabore avec art les éléments d'un système d'éducation. Pour G. Klosko, le problème de la liberté chez Platon remonte en dernière analyse à sa conception du monde :⁷

Because Plato believes that there is a single solution to all human problems, that the universe as a whole is divinely directed towards a single goal, he does not see the need to provide individuals with the opportunity to think or to choose differently.

L'œuvre de Platon serait alors fermée sur elle-même ; on pourrait dire de même à propos du monde qu'elle décrit, autant au niveau cosmique qu'au sujet des affaires humaines. Toutefois, prendre les dialogues de Platon comme le modèle écrit d'un système pédagogique dictatorial se heurte à la manière dont Platon perçoit la valeur de l'écrit. La nature littéraire des œuvres de Platon s'oppose en effet à un constat pessimiste du rôle pédagogique de la philosophie.

Offrir des explications sur ce sujet demande d'analyser de près le rôle que Platon s'assignait en tant qu'écrivain. Or, il nous semble que Platon tente surtout de proposer des modèles pouvant nourrir une réflexion philosophique, laissant libres ses lecteurs de les réaliser et de les adapter à leurs propres conditions individuelles. Certes, hormis certaines questions laissées en suspens par Socrate et l'Athénien,⁸ ces modèles présentent des systèmes a priori "clos sur eux-mêmes", où chaque élément possède une place et une fonction imposées par la cohérence de l'ensemble. Platon insiste pourtant fortement sur la nature théorique de ces modèles. Si on en croit la *Lettre VII*, écrire était pour Platon le moyen d'échapper aux vicissitudes de la vie politique ; il insiste par ailleurs pour qualifier de perfection probablement hors d'atteinte de toute société humaine les modèles qu'il présente.⁹ Ce rapport critique que Platon entretient avec l'écrit est développé notamment dans le *Politique*. Afin de s'assurer que la cité persiste dans la direction d'une véritable recherche du meilleur, la loi écrite doit être changée

⁶ N. Grimaldi, « Le statut de l'art chez Platon », p. 39-40.

⁷ *The Development of Plato's Political Theory*, p. 155.

⁸ Rsp.(IV)425a8-e4 ; Leg.(VIII)835b1-2.

⁹ Comme le remarque Klosko (*id.* p. 177-9).

pour le mieux par la technique politique qui a préséance sur elle.¹⁰ Ce qui est vrai de la pratique de la médecine – le médecin qui a laissé des prescriptions écrites avant de partir les modifiera forcément à son retour – s'applique également aux prescriptions pédagogiques de Platon. Elles servent essentiellement à se souvenir des principes que doit suivre l'éducation pour être efficace, des modèles dont elle fera la promotion pour tenter d'améliorer les citoyens.¹¹

Les philosophes seront donc libres d'adapter le modèle proposé par Socrate. Pourquoi ne pas voir dans cette liberté d'interprétation que Socrate reconnaît aux philosophes¹² la possibilité que ces mêmes philosophes permettent aux artisans de vivre comme ils l'entendent tant qu'ils ne nuisent pas à l'organisation générale de la cité? Cessons donc de concevoir la politique platonicienne en termes d'esclavage. Les philosophes sont invités à l'adapter au meilleur de leur connaissance. Ils ne sont pas contraints de suivre leur modèle à la lettre. Pourquoi les artisans devraient-ils l'être? Klosko, qui reconnaît que la classe des artisans doit recevoir une éducation,¹³ persiste nonobstant à qualifier d'esclavage moral la relation entre les dirigeants et les artisans. L'indépendance morale que Platon concède à ses philosophes,¹⁴ artisans de la justice dans les cités, devrait pouvoir être étendue aux autres artisans, dans la limite où, comme pour les philosophes, leur manière de vivre et de produire ne va pas à l'encontre des fondements élémentaires de la constitution et de la loi.

Si l'on maintient, comme Platon le préconise, l'exercice des techniques (autant artisanales que politiques) sous la domination des plus compétents, l'intégration du relativisme au sein de la philosophie platonicienne permet d'envisager son œuvre comme un modèle souple de discours philosophique tendant vers l'excellence. Sa compréhension du discours écrit et la forme dialoguée de son œuvre sont une invitation faite à ses lecteurs de chercher à entrevoir ou de projeter le modèle qu'il présente dans une réflexion qui leur est propre. En échange des désaccords qu'ils expriment, des

¹⁰ Pol.295b10 sq.

¹¹ Il faut les envisager comme autant d'*hupomnēmata* (Pol.295c4).

¹² G. Klosko, *id.* p. 168-9: « [...] *Plato feels free to leave much of the task of structuring society in the philosophers' hands* ».

¹³ *Id.*, p. 169: « [...] *an organized system of education for the lowest class* ».

¹⁴ *Id.*, p. 173: « *The Rulers maintain some measure of moral autonomy.* »

manières variées qu'ils ont de reprendre son discours, il souhaite que ses écrits ressemblent le plus à un discours vivant. Appliquer sa pensée à comprendre les dialogues en interrogeant et en expliquant les propos de Platon afin d'en mettre au jour les préoccupations, c'est, bien humblement et conformément à ses vœux, « donner une tête au discours ». ¹⁵ La tragédie la plus vraie ¹⁶ des *Lois* exprime en quoi l'œuvre de Platon, cette « imitation de la plus belle et de la meilleure vie », ¹⁷ souffre d'un manque produit par la distance qui sépare, pour le lecteur de Platon, la réalité sensible et le modèle qu'il propose, et qui montre, aux yeux de Platon et de ses lecteurs, combien ce modèle imite imparfaitement l'Idéal. Et, à moins que l'on comprenne que les efforts pour combler ce manque sont passés à devenir meilleur, ce ne serait pas commettre un contresens que d'y voir l'expression d'une pensée pessimiste.

¹⁵ Phaedr.264c2-6; Tim.69b1-2; Gorg.505d1; Phil.66d1.

¹⁶ Leg.(VII)817b5.

¹⁷ Leg.(VII)817b4 : *mimesis tou kallistou kai aristou biou*.

Index des noms

- J. Annas
11, 12, 124, 147,
301, 302, 303,
304, 305, 331,
334, 366, 405,
406
- Aristophane
177, 197, 201,
204, 205, 208,
209, 210, 211,
212, 213, 215,
216, 219, 232,
277, 278, 279,
280, 286, 362,
473
- Aristote
2, 11, 57, 110,
124, 128, 135,
145, 153, 159,
177, 216, 263,
268, 274, 277,
323, 340, 363,
365, 367, 371,
393, 415, 416,
426, 427, 428,
429, 430, 431,
- 434, 440, 441,
460, 476
- Ch. Bobonich
300, 339, 351,
489
- L. Brisson
27, 117, 134, 140,
145, 300, 325,
331, 352, 370,
384, 469, 490
- Damon
221, 459
- M. Dixsaut
48, 132, 155, 156,
157, 295, 329,
330
- L.-A Dorion
204, 206, 226,
230, 237, 447
- K.J. Dover
19, 45, 177, 178,
190, 191, 192,
- 208, 209, 210,
211, 279, 280
- Eschine
197, 211, 353
- Eschyle
3, 78, 133, 154,
158, 163, 208,
209, 333, 352,
353, 474
- L. Grasberger
51
- E.A. Havelock
79, 331, 378, 384
- A.D. Hentschke-Neschke
43, 124, 247, 331,
341, 366, 367,
396
- Héraclite
80, 327
- Hésiode
3, 79, 158, 281,
366, 373

- Hippocrate
67, 85, 92, 93, 95,
114, 115, 137,
154, 166, 180
- Homère
4, 21, 34, 37, 44,
45, 69, 79, 80,
176, 220, 221,
281, 288, 378,
381, 411
- T. Irwin
202, 220, 245,
271, 419, 426,
467
- Isocrate
77, 79, 124, 125,
132, 137, 139,
306, 473, 476
- W. Jaeger
8, 9, 23, 30, 45,
46, 47, 51, 52, 53,
61, 62, 77, 78, 79,
80, 81, 89, 106,
124, 197, 252,
257, 258, 308,
324, 325, 380,
397, 416
- G. Klosko
22, 124, 134, 298,
303, 307, 309,
323, 325, 347,
368, 372, 379,
411, 416, 426,
436, 492, 493
- A. Laks
22, 300, 322, 489
- N. Loraux
147, 324, 327,
339, 342, 473
- H.-I. Marrou
11, 46, 51, 52,
166, 178
- Pindare
45, 79, 80
- K.R. Popper
22, 159, 237, 325
- C.D.C. Reeve
11, 12, 301, 302,
305, 306, 307,
318, 332, 334,
341, 343, 344,
419
- Sophocle
79, 126, 217, 352,
353, 435
- Théognis
79
- G. Vlastos
11, 12, 30, 198,
201, 214, 220,
226, 228, 230,
234, 235, 245,
250, 251, 261,
262, 265, 268,
271, 273, 274,
275, 279, 289,
290, 413, 415,
418, 427, 429,
464
- Xénophon
2, 30, 52, 55, 77,
124, 125, 137,
139, 158, 167,
197, 199, 200,
201, 204, 205,
206, 207, 210,
211, 212, 213,
215, 216, 221,
224, 226, 235,
246, 250, 252,
258, 277, 278,
281, 353, 408,
415

Index des notions

<p>amitié 28,42,173,206,24 3,256,257,260,26 4,342,343,347,34 9,367,382,394</p> <p><i>anér</i> 33,79,166,167,16 9,172,175,190,19 1,353</p> <p><i>ánoia</i> 9,353,434,472</p> <p><i>áphron</i> 176,233,353,355, 366</p> <p><i>apomantháno</i> 476</p> <p>art choral 123,357,360,363, 369,370,371,375, 378,379,391,392</p>	<p>danse 88,311,338,344,3 58,360,363,369,3 71,375,398</p> <p>démiurge 41,119,163,358,3 59,484,492</p> <p><i>didáskalos</i> 62,65,66,67,68,69 ,85,116,213,263</p> <p><i>dóxa</i> 11,91,224,251,26 0,332,387,400,41 1,437</p> <p><i>drímus</i> 329</p> <p>éducation supérieure 53,104,114,122,1 26,127,293,326,3 29,331,397,398,4 00,401,405,432,4 80,488</p>	<p><i>egkráteia</i> 424,425,429,447</p> <p><i>élegkhos</i> 26,32,118,229,23 3,235,237,276,41 3,478</p> <p><i>epiméleia</i> 29,57,77,135,144, 147</p> <p><i>epithumía</i> 33,35,422,450,45 2,454,456</p> <p>esthétique 19,123,126,281,2 82,283,284,367,3 84,388,400,407,4 70,488</p> <p><i>éthos</i> 124,366,377,378, 442,457</p>
---	---	--

INDEX DES NOTIONS

- êthos* 41,131,426,455,456,482
- euboulía* 94,267,466,488
- folie 145,187,211,227,316,353,355,357,361,434,435,437,465,472
- foule 22,25,55,95,107,122,128,186,197,213,222,223,231,247,276,298,314,317,318,321,322,340,366,379,401,406,424,464,472
- géron* 166,352
- gymnastique 51,83,84,86,87,88,104,123,125,127,135,137,146,148,149,190,191,192,311,335,345,365,375,384,392,394,395,485
- homosexualité 177,178,179,190
- katà phúsin* 139,140,142,145,148,149,418
- khóra* 151,358,359,360
- le vin 145,161
- tò logistikón* 284,285,332,418,422,427,434,440,441,443,444,448
- 453,454,456,459,471
- máthema* 53,62,65,68,69,72,74,75,76,76,95,120,126,127,130,144,152,213,247,268,329,400,40440,9,410,435,479,488
- médecine 38,40,61,67,70,73,124,135,137,139,140,141,142,143,145,146,147,148,149,154,187,188,232,234,238,244,258,267,269,272,350,472,493
- meiráktion* 166,167,169,172,178,190,191
- métrétique 250,255,261,264,265,266,267,270,272,275,276,279,282,283,284,291,363,405,418,420,421,423,437
- musique 11,12,44,68,70,83,84,85,86,87,88,104,115,116,123,124,125,146,171,172,174,191,221,235,311,332,335,338,345,360,362,363,365,367,369,370,371,375,377,378,380,384,391,392,394,395,400,459,460,485,488
- néos* 165,166,167,168,169,352,353,355,356,367
- noûs* 38,41,151,352,360,361,363,375,418,434,437,450,456,490
- nutrition 36,50,55,57,58,77,89,99,105,136,152,164,354,357,361,451
- oxús* 329
- país* 50,158,166,167,169,170,172,181,190,191,352,353,355
- pédérastie 178,182,183,184,394
- peinture 190,284,313,324,327,440,457,460,469
- phármakon* 145,148,161,181,187,232,373,411
- philia* 173,260,342,367,393,394,445
- phorá* 360,361,363
- phúsis* 168,177,330
- pláttein* 57,121,161,325
- première éducation 83,86,88,122,123,124,125,126,127,303,308,311,313,326,331,332,333,

334,341,343,344,
347,348,367,374,
375,388,389,391,
392,393,394,399,
400,402,403,405,
406,412,432,439,
445,488

sensations

13,72,146,162,28
4,318,320,354,35
5,360,369,400,42
0,426,436,437,45
4,466,467,469,47
0,471,475,480

stásis

147,327,333,342,
422,443,445

sunousía

2,198,355

teinture

121,123,332,371,
372,395

tékhne

73,76,82,110,111,
115,118,136,137,
154,186,266,271,
310,423,437

therapeía

29,118,135,136,1
47,257

thúmos

58,329,332,333,3
41,343,422,448,4
52,453,454,456,4
61

utopie

22,107,301,322

Index des citations

Aristophane

Grenouilles

Gren.1054-1055 :	209
Gren.1491-9 :	209

Guèpes

Gue.1060-1 :	209
--------------	-----

Les nuées

Nu.43 :	219
Nu.89-104 :	205
Nu.145-152 :	286
Nu.156 :	279
Nu.171 :	279
Nu.180 :	279
Nu.194 :	279
Nu.201-3 :	279
Nu.225 :	279
Nu.368 :	278,279
Nu.369 :	278
Nu.382 :	278
Nu.385 :	278
Nu.412-9 :	209
Nu.985 :	209

Les oiseaux

Ois.1280-3 :	209
Ois.1554-5 :	209

Aristote

[Constitution des Athéniens]

Ath.P.42,1 :	158
--------------	-----

Éthique à Eudème

E.E.1216b6-21 :	427
E.E.1223a36-7 :	428
E.E.1223b6-7 :	428
E.E.1223b7-10 :	429,441
E.E.1223b17 :	429
E.E.1223b32-3 :	428

Éthique à Nicomaque

E.N.1145a8 :	429
E.N.1145b12-3 :	429
E.N.1145b21 :	429
E.N.1145b24 :	430
E.N.1145b27-8 :	429
E.N.1145b28-9 :	431
E.N.1145b30-1 :	430
E.N.1145b36-1146a1 :	430
E.N.1146a2 :	430
E.N.1146a5-6 :	429
E.N.1146b6 :	428,429
E.N.1146b6-1147b19 :	428
E.N.1147a7 :	428
E.N.1147a15-7 :	435
E.N.1147a24-b5 :	428
E.N.1147b15-9 :	428,429

E.N.1147b16-7 :	430
E.N.1150b19 :	430
E.N.1157a3-14 :	177

Magna Moralia

M.M.1182a16-7 :	426
M.M.1182a20 :	427
M.M.1182a22 :	426
M.M.1182a24-5 :	426

Politiques

Polit.1261a10 :	340
Polit.1262a1 :	340
Polit.1262b7-22 :	393
Polit.1274b38 :	363
Polit.1304b15-6 :	473
Polit.1308b20 :	365
Polit.1325b4-5 :	159
Polit.1326a31-2 :	363
Polit.1326a33-4 :	364
Polit.1327a13-4 :	153
Polit.1332b10-11 :	124
Polit.1333a14-5 :	135
Polit.1336a9 :	57
Polit.1336a22 :	57
Polit.1336b33-4 :	367
Polit.1337a18-21 :	124

Réfutations sophistiques

S.E.165b3-6 :	268
S.E.183b6-8 :	216

<i>Rhétorique</i>					
Rhet.1369a2 :	428				
Damon					
Athen.628c :	460				
Eschine					
Tim.173 :	197				
Eschyle					
<i>Agamemnon</i>					
Ag.277 :	353				
Ag.479 :	353				
Ag.788-9 :	474				
Ag.1504 :	158				
<i>Choéphores</i>					
Choe.749-769 :	78				
<i>Prométhée enchaîné</i>					
Prom.17 :	163				
Prom.40-1 :	163				
Prom.442-4 :	353				
Prom.514 :	154				
Prom.514-8 :	154				
Prom.982 :	352				
Prom.987-8 :	353				
<i>Les Sept contre Thèbes</i>					
Sept.16-18 :	78				
<i>Les Suppliantes</i>					
Supp.893-894 :	78				
Héraclite					
DK.B.17 :	80				
DK.B.55 :	80				
Hésiode					
Erg.228 :	79				
Erg.293-297 :	79				
Homère					
Od.IX,27 :	79				
Hippocrate					
<i>Airs, eaux, lieux</i>					
AEL.(I) :	154				
AEL.(II) :	154				
AEL.(XVI) :	154				
<i>De l'ancienne médecine</i>					
AncMed.(I)1-3 :	137				
AncMed.(II)1 :	138				
AncMed.(III)1-6 :	138				
AncMed.(III)4 :	143				
AncMed.(VI)3 :	138				
AncMed.(VII)1-3 :	138				
AncMed.(XX)2-3 :	138				
<i>De l'art médical</i>					
DeArt.(IX)4 :	140				
Isocrate					
<i>À Nicoclès</i>					
AdNico.11 :	77				
AdNico.29 :	124				
AdNico.43 :	79				
<i>Aréopage</i>					
Areo.43 :	77				
<i>Busiris</i>					
Busi.26 :	124				
<i>Contre les sophistes</i>					
ConSoph.14-7 :	139				
ConSoph.14-5 :	125				
<i>Nicoclès</i>					
Nico.57 :	124				
<i>Panathénées</i>					
Pana.210 :	124				
<i>Sur l'échange</i>					
Ant.183-4 :	139				
Ant.184 :	125				
Ant.187 :	125				
Ant.213-4 :	132				
Ant.250 :	77				
Ant.266-8 :	77				
Ant.266 :	77,125,138				
Pindare					
fr.198 :	79				
Ol.II,94 :	80				
Platon					
<i>Alicibiade majeur</i>					
Alc.(I)103a1-4 :	184				
Alc.(I)106e4-9 :	184				
Alc.(I)106e8-9 :	171				
Alc.(I)107e5-109c12 :	403				
Alc.(I)110d10-e3 :	222				
Alc.(I)110d8-111a4 :	220				
Alc.(I)118b7-8 :	71				
Alc.(I)118b8 :	71				
Alc.(I)118c8-9 :	68				
Alc.(I)118d6-8 :	68				
Alc.(I)121b5-e1 :	221				
Alc.(I)121b5 :	221,364				
Alc.(I)121d2-4 :	364				
Alc.(I)121d6-7 :	57				
Alc.(I)122d3-123c3 :	221				
Alc.(I)123d6 :	178				
Alc.(I)126a5-9 :	143				
Alc.(I)126b6 :	146				
Alc.(I)126b9-10 :	28				
Alc.(I)127e4-7 :	28				
Alc.(I)128b8-9 :	29				
<i>Apologie de Socrate</i>					
Apo.17a2-3 :	222,472				
Apo.17a4 :	472				
Apo.17b8-c3 :	218				
Apo.17c4-6 :	218				
Apo.17c8-9 :	218				
Apo.17d3 :	218				
Apo.18c6-7 :	374				
Apo.19c2-6 :	204				
Apo.19d2-3 :	63				
Apo.20a6-c3 :	236				
Apo.20b2 :	118				
Apo.20b8-c1 :	115				
Apo.20c1 :	115				
Apo.20d2-3 :	66				
Apo.20d2-4 :	66				
Apo.20d4-e6 :	250				
Apo.20e1 :	250				
Apo.20e6-21a9 :	202,250				
Apo.21b1-2 :	66				
Apo.21b9-e1 :	221				
Apo.22a8-9 :	221				
Apo.22b1-5 :	236				

INDEX DES CITATIONS

Apo.22b5 :	64	Apo.37a5 :	431	Crit.110c3-4 :	55
Apo.23c2-8 :	238	Apo.37a6-7 :	256	Crit.110c4-5 :	56
Apo.23c5 :	213	Apo.37c7-d2 :	238	Crit.110d1-2 :	345
Apo.24b1-2 :	63	Apo.39b3 :	329		
Apo.24b8-c1 :	231	Apo.39d1 :	237,238		
Apo.24c10-d1 :	26	Apo.39d1-3 :	238	<i>Criton</i>	
Apo.24d11-25a11 :	220			Crito.43d7-44b5 :	256
Apo.24e4-5 :	97			Crito.45c10-d1 :	56
Apo.25b7-c1 :	224	<i>Charmide</i>		Crito.45d1 :	56
Apo.25c2-4 :	224	Charm.153a3-6 :	217	Crito.46b6-c1 :	255,264
Apo.25d9-e2 :	162,289	Charm.154a1 :	172,178	Crito.46c4-6 :	374
Apo.26a2-5 :	149	Charm.154b5 :	172	Crito.47d5 :	25
Apo.26a4-5 :	431	Charm.154c5 :	178	Crito.50d1-e1 :	153
Apo.26b6 :	65	Charm.154c7 :	178	Crito.50e2-4 :	372
Apo.26c2 :	65	Charm.154c8 :	178,185	Crito.51b9-c1 :	256
Apo.26c6-7 :	65	Charm.154c8-d5 :	179		
Apo.26d1-e5 :	221	Charm.154d1 :	172,178		
Apo.26d4-5 :	71,227	Charm.154d4-e1 :	233	<i>Septième lettre</i>	
Apo.26d9-e3 :	278	Charm.154d5 :	179	Epist.(VII)324b9 :	158
Apo.27c5-6 :	65	Charm.154d7-e3 :	179	Epist.(VII)325d6-326b4 :	5,226
Apo.28b3-30c2 :	44	Charm.155a4 :	178	Epist.(VII)326b3 :	479
Apo.28b3-32a3 :	216,252	Charm.156a9-157a3 :	145	Epist.(VII)344b5 :	478
Apo.28b3-5 :	252	Charm.157a3-5 :	144	Epist.(VII)344b7 :	478
Apo.28b3-d4 :	288	Charm.157b2-4 :	144		
Apo.28d5-9 :	253	Charm.157c9-d1 :	27		
Apo.28e3-4 :	253	Charm.158e7-159a1 :	260	<i>Euthydème</i>	
Apo.29b6 :	245, 254, 257, 290	Charm.159a1 :	260,261	Euthyd.272b5-6 :	160
Apo.29b6-7 :	245,257,290	Charm.159a10 :	261	Euthyd.272c3 :	68
Apo.29c5 :	65,214	Charm.159a2-3 :	261	Euthyd.275a8-9 :	27
Apo.29c5-6 :	65	Charm.160e2-3 :	287	Euthyd.275e1-2 :	28
Apo.29d2-4 :	257	Charm.162e1-2 :	262	Euthyd.276a3-7 :	116
Apo.29d3 :	257	Charm.165b5-c1 :	236	Euthyd.276a4-7 :	67
Apo.29d4-5 :	257	Charm.175d6-176a1 :	261	Euthyd.276a5-6 :	67
Apo.29d4-6 :	44,65	Charm.175e6 :	261	Euthyd.276a6-7 :	67
Apo.29d7-30a3 :	257			Euthyd.279a3 :	219
Apo.29d7-e3 :	214,257	<i>Cratyle</i>		Euthyd.281b2-4 :	398
Apo.29e2-3 :	24,44	Crat.384b2-c1 :	221,281	Euthyd.283c8-d3 :	29
Apo.29e3 :	257	Crat.388b13 :	66	Euthyd.290b7-c6 :	73
Apo.30a7 :	257	Crat.388b13-c1 :	66	Euthyd.292a1-2 :	55,130
Apo.30a9 :	257	Crat.403a3-404a8 :	33	Euthyd.294c1-2 :	265
Apo.30b2-7 :	257	Crat.403d4 :	33	Euthyd.294c9-10 :	265
Apo.30e1-6 :	445	Crat.403d5 :	33,109	Euthyd.299a1-5 :	158
Apo.31e1-32a3 :	174	Crat.405b2-4 :	232	Euthyd.306e3-307a1 :	224
Apo.32b4 :	256	Crat.428e5 :	66	Euthyd.307a3-6 :	225
Apo.32b7-c2 :	256	Crat.437a8 :	420	Euthyd.307b6-c4 :	225
Apo.32b9 :	256	Crat.439e3-440b7 :	420		
Apo.32c8-d4 :	256			<i>Euthyphron</i>	
Apo.33a5-6 :	64,65,213			Euthyph.13b7-10 :	29
Apo.33a5-b8 :	66,212	<i>Critias</i>		Euthyph.14a6-7 :	55,130
Apo.33a-b :	205	Crit.109b7 :	59	Euthyph.14d4 :	65
Apo.33b6 :	65	Crit.109b7-c4 :	59	Euthyph.15e6 :	65
Apo.36d6-8 :	174				

INDEX DES CITATIONS

Euthyph.16a3-4 :	25	Gorg.465a3 :	73,141	Gorg.515b5-6 :	239
Euthyph.2d1-2 :	130	Gorg.473e6-474a1 :	218	Gorg.515c1 :	26,109
Euthyph.2d1-4 :	130	Gorg.478d2-4 :	148	Gorg.515c4-516a4 :	223
Euthyph.2d3-4 :	130	Gorg.478d6-7 :	148	Gorg.519b2-d7 :	223
Euthyph.3c7-d2 :	76,212	Gorg.481c1-4 :	314,317	Gorg.519c5 :	69,95,263
Euthyph.3c8-9 :	76	Gorg.481d2-4 :	184	Gorg.519c5-6 :	69,263
Euthyph.3c9 :	76,213	Gorg.481d4-5 :	314	Gorg.519e7-8 :	69,95,263
Euthyph.3c9-d1 :	76,213	Gorg.484c5-485d3 :	385	Gorg.520a4-5 :	95
Euthyph.3d7 :	257	Gorg.484c5-8 :	315	Gorg.521a4 :	109,231
Euthyph.5a3-4 :	65,217	Gorg.484c7-8 :	217,385	Gorg.521d6 :	28,214,267
Euthyph.5a9 :	65	Gorg.484c8-d7 :	315	Gorg.521d6-8 :	28,267
Euthyph.5b5 :	65	Gorg.485b2-7 :	315,385	Gorg.521d8-9 :	28
Euthyph.5c4-5 :	65	Gorg.485b2-c2 :	217	Gorg.521e6-522a3 :	231
Euthyph.6a7-9 :	222	Gorg.485b5-6 :	385	Gorg.521e8 :	231
Euthyph.6b7-9 :	222	Gorg.485b7-c2 :	90	Gorg.522a1 :	231,232
Euthyph.6e4 :	65,73	Gorg.485c1-2 :	317	Gorg.522b7 :	231
Euthyph.6e4-5 :	73	Gorg.485c3-d1 :	315	Gorg.522b8 :	232
Euthyph.6e6-7 :	73	Gorg.485d1-3 :	217,315	Gorg.522b9-c2 :	316
Euthyph.7b7-c9 :	265	Gorg.486a7-c2 :	314	Gorg.524d3-525c1 :	91
Euthyph.8d9-10 :	222	Gorg.486e5-6 :	290	Gorg.524d4-7 :	461
Euthyph.9a1-2 :	65	Gorg.487a3-5 :	262	Gorg.525b2 :	109,461
		Gorg.487e6-7 :	414	Gorg.525b3-4 :	461
		Gorg.488a3 :	414	Gorg.525d4 :	461
		Gorg.488a5 :	241	Gorg.526c3-5 :	461
		Gorg.488a6-b1 :	414		
		Gorg.488a7-8 :	414		
		Gorg.490e9 :	197,219	<i>Hippias majeur</i>	
		Gorg.491e6-492a3 :	422	Hip.(I)283c3-4 :	95,96
		Gorg.493a3 :	422,423	Hip.(I)283d6-7 :	96
		Gorg.493a3-5 :	423	Hip.(I)283e6-7 :	96
		Gorg.500a8-d4 :	44	Hip.(I)284b6-7 :	96
		Gorg.500b1-2 :	472	Hip.(I)284b7 :	381
		Gorg.500e4-501b1 :	267	Hip.(I)285a1-2 :	96
		Gorg.501a1-3 :	142,267	Hip.(I)285b1-3 :	96
		Gorg.501a4 :	267	Hip.(I)285b3-4 :	96
		Gorg.501a6 :	142,267	Hip.(I)285b6-7 :	96
		Gorg.501a6-7 :	267	Hip.(I)285d6-286a2 :	381
		Gorg.502c12 :	379	Hip.(I)286a1-2 :	96,374
		Gorg.502c5-10 :	379	Hip.(I)286c3-e4 :	217
		Gorg.502e6-7 :	379	Hip.(I)286c8-e1 :	240
		Gorg.503a7-8 :	109,115	Hip.(I)286e3-287a1 :	262
		Gorg.503b4-c3 :	223	Hip.(I)287c5-6 :	478
		Gorg.503c1-6 :	422	Hip.(I)288d1-3 :	219
		Gorg.503e1 :	115	Hip.(I)288d4 :	219,227
		Gorg.503e4-504a1 :	142	Hip.(I)288d5 :	219
		Gorg.503e6-504a1 :	115,151	Hip.(I)289e1 :	219
		Gorg.503e8 :	143	Hip.(I)290e3 :	219
		Gorg.504a3 :	115	Hip.(I)293d8 :	219
		Gorg.504d6 :	115	Hip.(I)294c8-d1 :	436
		Gorg.505c1-d9 :	243	Hip.(I)294c8-d4 :	436
		Gorg.505d1 :	494	Hip.(I)294d1-3 :	436
		Gorg.509e5-7 :	431	Hip.(I)304a4-b6 :	315
<i>Gorgias</i>					
Gorg.449b2-3 :	263				
Gorg.454c7-455a7 :	223				
Gorg.454c7-e2 :	252				
Gorg.454d1-2 :	251				
Gorg.454d1-3 :	129				
Gorg.454d2 :	252				
Gorg.454d6 :	252				
Gorg.454e1-2 :	129,251				
Gorg.454e4 :	252				
Gorg.455d2-4 :	263				
Gorg.457d4-e5 :	239				
Gorg.458a5-7 :	214				
Gorg.458a7 :	231				
Gorg.459b8-c1 :	472				
Gorg.460a3-4 :	262				
Gorg.460b4 :	76				
Gorg.460b4-5 :	76				
Gorg.460b7 :	70				
Gorg.461c3-4 :	219				
Gorg.462a5-10 :	262				
Gorg.462b4-463b4 :	420				
Gorg.462c7 :	472				
Gorg.464b5-c3 :	149				
Gorg.464c4-5 :	149				
Gorg.464d1-2 :	472				
Gorg.464d3-e2 :	231				
Gorg.465a2 :	141,377				
Gorg.465a2-6 :	141				

INDEX DES CITATIONS

<i>Hippias mineur</i>		Lach.186b2 :	82	Leg.(I)643b8 :	68
Hip.(II)364b9-c1 :	69	Lach.186c1 :	82,249	Leg.(I)643c1 :	68
Hip.(II)364c1 :	69	Lach.186c1-2 :	249	Leg.(I)643c3-4 :	68
Hip.(II)364d3-6 :	69	Lach.186c3-4 :	261	Leg.(I)643c8-d1 :	83
Hip.(II)364d4 :	69	Lach.186c5 :	82	Leg.(I)643c8-d3 :	101,365
Hip.(II)368a8-e1 :	220	Lach.186c7 :	82	Leg.(I)643d2 :	101
Hip.(II)369d1-2 :	220	Lach.186c8-d1 :	217	Leg.(I)643d2-3 :	101
Hip.(II)372c3 :	64	Lach.186d1 :	82	Leg.(I)643e6 :	445
Hip.(II)372e6-373a2 :	146	Lach.186e1-2 :	249	Leg.(I)644a2-b2 :	225
Hip.(II)375e1-3 :	25	Lach.186e3 :	82	Leg.(I)644c6-7 :	446
		Lach.186e5 :	82,83	Leg.(I)644e4-645a4 :	447
		Lach.186e6 :	82	Leg.(I)647e1 :	145
		Lach.187a1 :	82		
<i>Ion</i>		Lach.187c8-d1 :	385	<i>Lois II</i>	
Io.530d9-532c8 :	249	Lach.187e10-188a1 :	44	Leg.(II)653a5-6 :	162
Io.531d12-e4 :	265	Lach.187e8-188a3 :	218	Leg.(II)653a7-9 :	162
Io.531d8 :	21	Lach.189b2 :	214	Leg.(II)653a9 :	162
Io.532e1-533c3 :	94	Lach.189c6 :	160	Leg.(II)653b1-c4 :	367
Io.535d1-e6 :	472	Lach.189c7 :	160	Leg.(II)653b2-3 :	368
Io.535e1-6 :	379	Lach.189d1 :	160	Leg.(II)653b5-6 :	125
Io.540b1-5 :	220	Lach.191c7-e12 :	269	Leg.(II)653b7-c2 :	125,368
Io.541c7-542b4 :	222	Lach.191e4-7 :	249	Leg.(II)654a9-b1 :	363
		Lach.192b5-7 :	249	Leg.(II)654b6-7 :	363
<i>Lachès</i>		Lach.194d1-2 :	70,197,219,271	Leg.(II)659c3-4 :	42
Lach.179a4-8 :	385	Lach.194d2 :	70	Leg.(II)659d1-3 :	126
Lach.179a6 :	385	Lach.195b7-8 :	269	Leg.(II)659d4-5 :	125
Lach.179b2 :	29,385	Lach.195b8-c1 :	269	Leg.(II)659e1-5 :	232
Lach.179b2-6 :	385	Lach.197d1-5 :	221	Leg.(II)660a2-3 :	125
Lach.179c6-d5 :	224	Lach.198d5-e2 :	269	Leg.(II)663b6-7 :	470
Lach.179d1 :	385	Lach.199d5-7 :	269,270	Leg.(II)663c2-5 :	470
Lach.179d2-4 :	385	Lach.200b6-c1 :	64	Leg.(II)663d8-9 :	409
Lach.180a2 :	68	Lach.200c1 :	64	Leg.(II)664a1 :	409
Lach.180a3 :	68	Lach.200e1-2 :	27	Leg.(II)664e4 :	168,358
Lach.181d3-5 :	289	Lach.200e1-5 :	212	Leg.(II)664e4-6 :	358
Lach.182d6-8 :	93			Leg.(II)665b4 :	168
Lach.182e1 :	68,268			Leg.(II)665c2-7 :	377
Lach.182e3 :	68	<i>Lois</i>		Leg.(II)665c3-4 :	377
Lach.182e4 :	68	Leg.(I)624a1-2 :	390	Leg.(II)666a4 :	356
Lach.183a1 :	68	Leg.(I)626d8-9 :	424	Leg.(II)666a7 :	356
Lach.183c8-184b1 :	69,268	Leg.(I)626e2 :	425,443	Leg.(II)666b5-6 :	161
Lach.183d7 :	268	Leg.(I)626e2-4 :	425	Leg.(II)670d1-6 :	116
Lach.184b2-3 :	268	Leg.(I)627b1-2 :	425	Leg.(II)670d7 :	161
Lach.184c1 :	68	Leg.(I)627c1 :	425	Leg.(II)670d7-e2 :	161
Lach.184c4 :	68,268	Leg.(I)627d1-2 :	425	Leg.(II)670e2-3 :	311
Lach.185a1 :	269	Leg.(I)628a4-5 :	42	Leg.(II)671a1 :	161
Lach.185c5-8 :	269	Leg.(I)628b1-4 :	443	Leg.(II)671c2-3 :	161
Lach.185d1-3 :	269	Leg.(I)632c5-6 :	403	Leg.(II)673a3 :	371
Lach.185d9 :	269	Leg.(I)641b3 :	45,101		
Lach.185e1 :	144,258	Leg.(I)641b3-c3 :	45,101	<i>Lois III</i>	
Lach.185e4-5 :	144	Leg.(I)641b8 :	101	Leg.(III)678e10 :	60
Lach.185e4-6 :	144	Leg.(I)641c3 :	101	Leg.(III)679c2-5 :	227
Lach.186a7 :	82	Leg.(I)643b4-5 :	365	Leg.(III)679d7-e3 :	61

INDEX DES CITATIONS

Leg.(III)687a7-b2 :	474	Leg.(IV)722e7-723a2 :	373	Leg.(VII)789e4-6 :	56
Leg.(III)687b2 :	473	Leg.(IV)723a2-3 :	372,375	Leg.(VII)792a5-6 :	365
Leg.(III)687b4-8 :	468			Leg.(VII)792b4-c5 :	365
Leg.(III)687b5-6 :	469,474	<i>Lois V</i>		Leg.(VII)793a10 :	113
Leg.(III)687b7-8 :	469	Leg.(V)731c3-5 :	431	Leg.(VII)793b2-3 :	113
Leg.(III)687c11 :	474	Leg.(V)731e5-6 :	470	Leg.(VII)794a2-4 :	365
Leg.(III)687d1 :	474	Leg.(V)731e6-732a1 :	470	Leg.(VII)794c6 :	68
Leg.(III)687d9 :	356	Leg.(V)733b6-7 :	470	Leg.(VII)794c8-d1 :	68
Leg.(III)689a5-7 :	447	Leg.(V)746d6-747a7 :	363	Leg.(VII)796a1-3 :	254
Leg.(III)689a7 :	447	Leg.(V)747a2-5 :	363	Leg.(VII)797d10-e1 :	154
Leg.(III)689b2 :	310,447	Leg.(V)747a5 :	363	Leg.(VII)797d9-10 :	153
Leg.(III)689b2-d4 :	310	Leg.(V)747a7 :	363	Leg.(VII)797e4 :	153
Leg.(III)689b3 :	310			Leg.(VII)798a4 :	154
Leg.(III)689b4-5 :	447	<i>Lois VI</i>		Leg.(VII)798a8 :	153
Leg.(III)689b7 :	447	Leg.(VI)751c10 :	164	Leg.(VII)798b6-d1 :	365
Leg.(III)689d2 :	310	Leg.(VI)751c7-8 :	164	Leg.(VII)803b3-5 :	113
Leg.(III)689d4 :	311,443	Leg.(VI)751d3 :	164	Leg.(VII)808d4-7 :	133,355,434
Leg.(III)689d4-7 :	443	Leg.(VI)751d3-4 :	164	Leg.(VII)808d6 :	355
Leg.(III)689d7-8 :	311,433	Leg.(VI)752b9 :	164	Leg.(VII)808d7 :	329
Leg.(III)690c1-3 :	148	Leg.(VI)752c2-3 :	164	Leg.(VII)810a6-7 :	68
Leg.(III)690c6-8 :	328	Leg.(VI)752c8 :	164	Leg.(VII)810a6-b1 :	115
Leg.(III)690d4-5 :	148,328	Leg.(VI)760c1-2 :	167	Leg.(VII)811d3-6 :	491
Leg.(III)690e4 :	470	Leg.(VI)765e3-766a1 :	131	Leg.(VII)816a5-6 :	371
Leg.(III)691c1-3 :	470	Leg.(VI)766a1-6 :	113	Leg.(VII)817b4 :	494
Leg.(III)692a7-b1 :	470	Leg.(VI)766a2-3 :	133	Leg.(VII)817b5 :	494
Leg.(III)694d1-8 :	56	Leg.(VI)766a4 :	133	Leg.(VII)817e5 :	68
Leg.(III)695a2 :	115	Leg.(VI)766a5 :	84	Leg.(VII)819c7-d1 :	283
Leg.(III)696a2 :	166	Leg.(VI)766a5-6 :	84	Leg.(VII)822d2-3 :	68
Leg.(III)701a6 :	224	Leg.(VI)770a6-7 :	168		
		Leg.(VI)771b1-2 :	75	<i>Lois VIII</i>	
<i>Lois IV</i>		Leg.(VI)771b2 :	75	Leg.(VIII)828d8-829a1 :	446
Leg.(IV)704d5-8 :	154	Leg.(VI)775e5-776a3 :	57	Leg.(VIII)829a2 :	446
Leg.(IV)705a5-7 :	154	Leg.(VI)776a1 :	57	Leg.(VIII)835c7-8 :	433
Leg.(IV)707c4-5 :	42	Leg.(VI)776a2-3 :	57	Leg.(VIII)842c4-6 :	55
Leg.(IV)707d1-5 :	42	Leg.(VI)776a2-3 :	57	Leg.(VIII)846d2-7 :	71
Leg.(IV)707d4-5 :	42	Leg.(VI)785b2-9 :	166		
Leg.(IV)710a7-8 :	434			<i>Lois IX</i>	
Leg.(IV)712b1-2 :	161	<i>Lois VII</i>		Leg.(IX)854b5-6 :	432
Leg.(IV)712b1-4 :	162	Leg.(VII)788a1-2 :	112	Leg.(IX)854d4-5 :	432
Leg.(IV)714c4 :	159	Leg.(VII)788a3 :	113	Leg.(IX)854d5 :	42,109
Leg.(IV)714e4-6 :	328	Leg.(VII)788a4 :	113	Leg.(IX)854d7-e1 :	42
Leg.(IV)714e6 :	328	Leg.(VII)788a5-b3 :	113	Leg.(IX)857e4-5 :	149
Leg.(IV)715d8-e1 :	165	Leg.(VII)788b1-2 :	113	Leg.(IX)858a2 :	23,109
Leg.(IV)717b4-c6 :	158	Leg.(VII)788c1-2 :	113	Leg.(IX)858a3-5 :	23
Leg.(IV)717b8-c1 :	56	Leg.(VII)788c6-7 :	87,102	Leg.(IX)858a4 :	23
Leg.(IV)720b2-4 :	139	Leg.(VII)788c6-8 :	87,100,102,358	Leg.(IX)860d9-861d4 :	431
Leg.(IV)720b3-4 :	139	Leg.(VII)788c7-8 :	102	Leg.(IX)863b6-9 :	446
Leg.(IV)720b4-5 :	68,139,140	Leg.(VII)788d4 :	131,365	Leg.(IX)863b8 :	446
Leg.(IV)720d1-6 :	140	Leg.(VII)788d4-8 :	131,365	Leg.(IX)863c3-5 :	437
Leg.(IV)720d1-e2 :	73	Leg.(VII)789c7-d7 :	356	Leg.(IX)863c4 :	437
Leg.(IV)720e11 :	140	Leg.(VII)789d5-6 :	356	Leg.(IX)863c5 :	437
Leg.(IV)721b6-d6 :	166	Leg.(VII)789e2 :	57,324,365	Leg.(IX)863c6 :	438
		Leg.(VII)789e2-3 :	365		

INDEX DES CITATIONS

Leg.(IX)864a1 :	437	Leg.(XII)966d9-e4 :	361	<i>Ménon</i>	
Leg.(IX)864d3-5 :	437	Leg.(XII)968d3-e2 :	479	Men.71b1-c6 :	223
Leg.(IX)875c6-d2 :	403	Leg.(XII)968e2-5 :	311,480	Men.75c2 :	227
Leg.(IX)879c6-7 :	158			Men.76b8 :	181
<i>Lois X</i>		<i>Lysis</i>		Men.77b5-78b2 :	436
Leg.(X)885d1-2 :	438	Lys.203a5 :	169	Men.77c3 :	436,468
Leg.(X)886a9 :	438	Lys.203b6-204a3 :	217	Men.77c3-5 :	468
Leg.(X)886a9-b2 :	438	Lys.204a4-5 :	170	Men.77d4-7 :	468
Leg.(X)886b7-8 :	438	Lys.204a5 :	221	Men.77e3 :	436
Leg.(X)886d7 :	438	Lys.204b5-8 :	170	Men.77e5 :	424
Leg.(X)886d7-e2 :	438	Lys.204c1-2 :	260	Men.78b1-2 :	436
Leg.(X)886e1-2 :	438	Lys.204c7-d7 :	170	Men.80a2 :	232
Leg.(X)887d2-3 :	57,374,375	Lys.205d5-8 :	170	Men.80a3 :	232
Leg.(X)887d3 :	374	Lys.205d7-8 :	170	Men.80a4-b2 :	231
Leg.(X)888a7 :	352	Lys.206d1-2 :	166	Men.80a7 :	232
Leg.(X)890c6-d8 :	438	Lys.207a2-3 :	178	Men.80b1 :	231,232
Leg.(X)890d7 :	438	Lys.207b8-c3 :	170	Men.80b6 :	232
Leg.(X)897c4-8 :	361	Lys.207c8-9 :	173	Men.81e3-5 :	74
Leg.(X)898b5-8 :	361,434	Lys.207d3 :	170	Men.81e5 :	229
Leg.(X)902a8 :	424	Lys.207d6 :	393	Men.82a6 :	66,229
Leg.(X)902a8-9 :	424	Lys.208c5-6 :	170	Men.82b2 :	66,229
Leg.(X)902a8-b2 :	424	Lys.208c8-d1 :	171	Men.82e5 :	229
Leg.(X)902a9 :	424	Lys.209a3-4 :	171	Men.84a1-2 :	32
Leg.(X)902b1 :	424	Lys.209a4-b1 :	175	Men.84a4-b1 :	229
Leg.(X)903c5-d1 :	145	Lys.209c1 :	170	Men.84b10-11 :	32,239
Leg.(X)903d5-8 :	41	Lys.209c3 :	175	Men.84b3-4 :	32
Leg.(X)903d6-7 :	41	Lys.209c3-6 :	175	Men.84b6 :	231,232
Leg.(X)908c2-5 :	438	Lys.209c4 :	27,176,256	Men.84b6-8 :	232
Leg.(X)908c3-4 :	438	Lys.209c4-6 :	27	Men.84c4-5 :	33
		Lys.209c4-d5 :	256	Men.84c5 :	239
		Lys.209d2-3 :	27	Men.85c10-d1 :	478
<i>Lois XI</i>		Lys.209d5 :	175,176	Men.85c11-d1 :	233
Leg.(XI)917a4-6 :	159	Lys.209d5-210a5 :	176	Men.85c7 :	128
Leg.(XI)929c2 :	158	Lys.209d6-7 :	176	Men.85c9-d1 :	128
Leg.(XI)933c1-2 :	374	Lys.209e2 :	176	Men.92e3-5 :	220
Leg.(XI)934a3-5 :	463	Lys.210a4 :	175	Men.92e4-6 :	34
		Lys.210a9-c5 :	403	Men.92e7-8 :	34
<i>Lois XII</i>		Lys.210d1-3 :	174	Men.93a1-94e2 :	223
Leg.(XII)941d3-4 :	148	Lys.210d6 :	176,355	Men.93e6-8 :	34
Leg.(XII)942a1-2 :	377	Lys.210d6-8 :	355	Men.94a6 :	34
Leg.(XII)942a3-4 :	377	Lys.210d7 :	176,233	Men.95b9 :	69
Leg.(XII)942b1-c1 :	254	Lys.210e2-5 :	35,176	Men.96d6-7 :	221,281
Leg.(XII)942c1-6 :	254	Lys.211b8 :	173	Men.96d8-e1 :	34
Leg.(XII)951a2 :	64	Lys.211c3 :	173	Men.97d3-98a9 :	420
Leg.(XII)951a2-4 :	64	Lys.212a1-7 :	260	Men.98b7-c7 :	390
Leg.(XII)951b4-c3 :	491	Lys.212a2-3 :	173		
Leg.(XII)951e3-4 :	168	Lys.212a3-4 :	173	<i>Ménexène</i>	
Leg.(XII)952a3-7 :	72	Lys.222a5-6 :	445	Menex.234c6-235c5 :	222
Leg.(XII)952a6-7 :	168	Lys.223a1-2 :	177	Menex.235b1-2 :	473
Leg.(XII)957c4-7 :	71	Lys.223a2-5 :	171	Menex.235c1-5 :	472
Leg.(XII)961a8-b1 :	169	Lys.223b5-8 :	260	Menex.235e8 :	221
Leg.(XII)965b1 :	311			Menex.236a1 :	85

INDEX DES CITATIONS

Menex.236a2 :	85	Phaedo.87a3-4 :	242	Phaedr.270b4 :	187
Menex.236a2-3 :	85	Phaedo.87a4-5 :	242	Phaedr.270b4-5 :	187
Menex.236a3 :	86	Phaedo.87c6-7 :	226	Phaedr.270b6-7 :	187
Menex.236a4 :	86	Phaedo.90c3 :	477	Phaedr.270b8-9 :	187
Menex.238a4-5 :	56	Phaedo.90c4-6 :	476	Phaedr.270c1-2 :	145
Menex.238b1 :	85	Phaedo.90d9-91c6 :	242	Phaedr.270d4-5 :	187
Menex.238b1-2 :	85	Phaedo.94b8-c1 :	443	Phaedr.271d1-2 :	187
Menex.238b7-c1 :	85	Phaedo.94d2 :	444	Phaedr.276e5-7a4 :	186,187,377
Menex.238c1-2 :	85	Phaedo.94d5-6 :	447		
Menex.240d5-6 :	66	Phaedo.96c6 :	476	<i>Philèbe</i>	
Menex.240e5-6 :	66	Phaedo.96c6-7 :	476	Phil.118 :	124
Menex.247a2-6 :	45	Phaedo.96c7-e1 :	476	Phil.11b4-c2 :	44
		Phaedo.96e1-97b7 :	476	Phil.11d4-6 :	44
<i>Parménide</i>		Phaedo.97b7-c1 :	221	Phil.16b4-5 :	182
Parm.128b8-c2 :	238	Phaedo.97c6 :	38,109	Phil.16c7-8 :	162
Parm.135a4-5 :	127	Phaedo.97c8-d1 :	38	Phil.19c5-6 :	44
Parm.135a5 :	127	Phaedo.98b7-99c8 :	221	Phil.20b7-9 :	21
Parm.135c8-d1 :	128	Phaedo.98b8 :	221	Phil.22b7 :	431
Parm.135d2 :	127			Phil.23a6-8 :	240
Parm.135d3-4 :	128	<i>Phèdre</i>		Phil.25e7-8 :	143
Parm.135d3-6 :	128	Phaedr.230a2-3 :	392	Phil.35d1-6 :	447
Parm.135d6 :	128	Phaedr.230a4-5 :	392	Phil.38e1-4 :	446
Parm.135d7 :	128	Phaedr.230a6 :	392	Phil.53c4-54c5 :	180
Parm.135e1-4 :	128	Phaedr.231d2-4 :	444	Phil.53d3 :	181
Parm.135e8-136a2 :	128	Phaedr.232a4-5 :	444	Phil.53d3-4 :	181
Parm.136e1-3 :	477	Phaedr.233a4-5 :	36,109	Phil.53d6 :	181
Parm.165b7-c3 :	469	Phaedr.233c2 :	444	Phil.54c1-2 :	181
Parm.165c1-2 :	329	Phaedr.237b2 :	166	Phil.55d1-2 :	75
Parm.167c7-d2 :	469	Phaedr.240c6-7 :	185	Phil.55d1-3 :	57,75
		Phaedr.240d6-7 :	185	Phil.55d2-3 :	75
<i>Phédon</i>		Phaedr.242d7 :	227	Phil.66d1 :	494
Phaedo.107c5-d5 :	97	Phaedr.246d6-e4 :	91		
Phaedo.107c8-d2 :	4,34	Phaedr.247d1 :	84	<i>Protagoras</i>	
Phaedo.107d1-2 :	99	Phaedr.247d1-2 :	84	Prot.309a1-2 :	184
Phaedo.107d2-4 :	91	Phaedr.247d4 :	84	Prot.309a2 :	167,180
Phaedo.107d3-4 :	99	Phaedr.247e3 :	84	Prot.309a2-5 :	167
Phaedo.109a9-b4 :	445	Phaedr.248b5-c2 :	136	Prot.309b1-4 :	167
Phaedo.111b4-6 :	468	Phaedr.248c2 :	91	Prot.309c11-12 :	180,233
Phaedo.116a6-8 :	214	Phaedr.248c5-e3 :	461	Prot.309c2 :	180
Phaedo.116c4-6 :	247	Phaedr.250a1-5 :	74	Prot.311d1-4 :	263
Phaedo.66b8 :	55,443	Phaedr.252a6 :	181	Prot.311d6 :	67
Phaedo.66b8-c1 :	55	Phaedr.259e1-2 :	186	Prot.311d6-7 :	67
Phaedo.66c2-3 :	443	Phaedr.260c6-9 :	473	Prot.311e1 :	67
Phaedo.75d7-11 :	477	Phaedr.261a7-b2 :	186	Prot.311e5-312b6 :	67
Phaedo.75e2-3 :	474	Phaedr.261d7-8 :	473	Prot.312a2 :	114
Phaedo.75e3-5 :	467	Phaedr.263b1-5 :	473	Prot.312b2-4 :	114
Phaedo.75e5-6 :	72	Phaedr.264c2-6 :	494	Prot.312b3-4 :	67
Phaedo.76b5 :	72	Phaedr.264e7-265a2 :	221	Prot.313c4-d1 :	85
Phaedo.79e9-80a2 :	444,445	Phaedr.265d3 :	73,187	Prot.313c5 :	85
Phaedo.85c5 :	242	Phaedr.265d3-5 :	73	Prot.313c6 :	85
Phaedo.85d9 :	241	Phaedr.265d4-5 :	73	Prot.313c7 :	85
Phaedo.86a4-6 :	241	Phaedr.266c1 :	187	Prot.313c9 :	85

INDEX DES CITATIONS

Prot.314c3-316b1 :	92	Prot.352c6-7 :	423	Pol.274c4 :	59,134
Prot.316d3-4 :	94	Prot.352c8-d5 :	264	Pol.274c4-5 :	134
Prot.318a1-9 :	263	Prot.352d2 :	264	Pol.274c7 :	59
Prot.318a6-b4 :	93	Prot.352d5 :	264	Pol.274d4-5 :	59
Prot.318b2 :	93	Prot.352d8-e2 :	423	Pol.274d6-7 :	152
Prot.318b3 :	28,92,93,95	Prot.352e5-353a1 :	65	Pol.275b3-7 :	134
Prot.318b3-4 :	28,92,95	Prot.352e5-6 :	65	Pol.275b9-c1 :	134
Prot.318b4 :	93	Prot.353a7-8 :	423	Pol.275b9-c2 :	134
Prot.318c3-4 :	94	Prot.353c1-2 :	423,424	Pol.275c1-4 :	134
Prot.318d3-4 :	94	Prot.354e6-7 :	424	Pol.275c4-5 :	134
Prot.318d5-6 :	95	Prot.355a5-6 :	422	Pol.276b8 :	135
Prot.318d7-e4 :	94	Prot.355a7-b1 :	420	Pol.276c8 :	134
Prot.318d9 :	94	Prot.355d1 :	421,425	Pol.288e10-289a1 :	135
Prot.318e3-4 :	94	Prot.355d1-3 :	421,425	Pol.289a2 :	135
Prot.318e4-5 :	95	Prot.355d4 :	443	Pol.293b8 :	40,135
Prot.318e5 :	69,94,267	Prot.356c4-357c1 :	270,421	Pol.293d4-5 :	40
Prot.318e5-319a2 :	69,267	Prot.356c5-8 :	283	Pol.293d8-e2 :	135
Prot.319a1-2 :	94	Prot.356d1-3 :	270	Pol.293d9-e1 :	40
Prot.319a3-5 :	70	Prot.356d4 :	419,423	Pol.295c4 :	493
Prot.319a3-7 :	94	Prot.356d5-6 :	420,423	Pol.297a7-b3 :	40
Prot.319a4-5 :	70,267	Prot.357a5-b5 :	265	Pol.297b2-3 :	40
Prot.319a8-9 :	115	Prot.357b4 :	270	Pol.304c10-d1 :	377
Prot.319a9 :	95	Prot.357b5-6 :	266	Pol.304c10-d2 :	376,401
Prot.319c7-320c1 :	223	Prot.357c4-5 :	420	Pol.308b2-5 :	328
Prot.319c8-d7 :	223	Prot.357c6-d3 :	420	Pol.308d4-6 :	133
Prot.320a1-3 :	223	Prot.357d4 :	421	Pol.309d1-4 :	377
Prot.320a7-b1 :	241	Prot.357e1 :	421	Pol.311a4-b5 :	331
Prot.320b1-3 :	223	Prot.357e4-6 :	433	Pol.311a8 :	329
Prot.320c3 :	374	Prot.358c6-d4 :	270,297		
Prot.323c3-324d1 :	222	Prot.358c7-d2 :	431	<i>République</i>	
Prot.325c5 :	335	Prot.358d6 :	270	Rsp.(I)328d3-4 :	160
Prot.325d7-8 :	335	Prot.361b3-7 :	250	Rsp.(I)329a4-8 :	161
Prot.325e1 :	335	Prot.361b5-7 :	222	Rsp.(I)329a8 :	161
Prot.326c6-7 :	335			Rsp.(I)329d2-4 :	161
Prot.326c7-8 :	335	<i>Politique</i>		Rsp.(I)330d4-331a1 :	352
Prot.327b8-c1 :	141	Pol.259b1-6 :	403	Rsp.(I)330d7-8 :	374
Prot.327c1-3 :	141	Pol.268d8 :	373	Rsp.(I)330d7-e2 :	374
Prot.328b2 :	267	Pol.268e4 :	373	Rsp.(I)330e1-2 :	374
Prot.328e1-3 :	222	Pol.268e5 :	373	Rsp.(I)330e7 :	353
Prot.333c7-9 :	236	Pol.268e5-6 :	373	Rsp.(I)331c8-9 :	407
Prot.334b3-5 :	143	Pol.271a6-7 :	399	Rsp.(I)336b7 :	243,460
Prot.334b6-c2 :	143	Pol.271b9-c1 :	399	Rsp.(I)336b7-e2 :	460
Prot.334c2-4 :	143	Pol.271d1 :	152	Rsp.(I)336d6 :	243
Prot.337a6-b1 :	239	Pol.271e5 :	134	Rsp.(I)343a3-9 :	84
Prot.339b5-6 :	221	Pol.271e8 :	59	Rsp.(I)343a4 :	84
Prot.345d6-e6 :	415,431	Pol.272b8 :	60	Rsp.(I)343a9 :	84
Prot.352a8-d3 :	264	Pol.272c1-2 :	61	Rsp.(I)348c11-12 :	227
Prot.352b3-4 :	420	Pol.273e12-274a1 :	152	Rsp.(I)349a6-b1 :	243
Prot.352b3-c2 :	264	Pol.274a1-2 :	152	Rsp.(I)350d9-e9 :	243
Prot.352b6 :	285,423	Pol.274a7 :	152		
Prot.352b7-8 :	423	Pol.274b4-d3 :	59	<i>République II</i>	
Prot.352c1-2 :	430	Pol.274c2-3 :	59	Rsp.(II)367a1-2 :	375

INDEX DES CITATIONS

Rsp.(II)367a3 :	375	Rsp.(II)382a1-c4 :	431	Rsp.(III)401d1-2 :	347,445
Rsp.(II)369b6-7 :	60	Rsp.(II)382b9-c1 :	408	Rsp.(III)401d5-8 :	123
Rsp.(II)369c2 :	60	Rsp.(II)382c7-10 :	145,232	Rsp.(III)401d6 :	123
Rsp.(II)369d1-2 :	60	Rsp.(II)382c9-10 :	408	Rsp.(III)401d8 :	123
Rsp.(II)371e12-13 :	448	Rsp.(II)383a2 :	390	Rsp.(III)401e1-402a2 :	124,331
Rsp.(II)372b7-8 :	62,344	Rsp.(II)383c1-5 :	390	Rsp.(III)401e1-402a6 :	367
Rsp.(II)372c1 :	60	Rsp.(II)383c3-4 :	390	Rsp.(III)401e3 :	124,368
Rsp.(II)372d2 :	60	Rsp.(II)383c5 :	390	Rsp.(III)401e4 :	368
Rsp.(II)372e3 :	312			Rsp.(III)401e4-402a2 :	368
Rsp.(II)372e6-7 :	60	<i>République III</i>		Rsp.(III)402a3-4 :	125,467
Rsp.(II)372e8 :	312	Rsp.(III)386a6-b7 :	391	Rsp.(III)402a8 :	368
Rsp.(II)373a2-8 :	313	Rsp.(III)386b10 :	391	Rsp.(III)402b9-c2 :	368
Rsp.(II)373c2-3 :	57,61	Rsp.(III)386b5-6 :	391	Rsp.(III)402c2-4 :	368
Rsp.(II)374d8-e3 :	382	Rsp.(III)387b5-6 :	391	Rsp.(III)402d2 :	394
Rsp.(II)375b10 :	445	Rsp.(III)388a1-2 :	83,392	Rsp.(III)402d3 :	394
Rsp.(II)375b7-c2 :	453,460	Rsp.(III)389b2-5 :	145	Rsp.(III)402d6 :	394
Rsp.(II)375c1 :	330,394,445	Rsp.(III)389b3 :	232,391	Rsp.(III)403a10-b1 :	179
Rsp.(II)375c1-2 :	330,394	Rsp.(III)389b4 :	145	Rsp.(III)403b2 :	179
Rsp.(II)375c7-8 :	330	Rsp.(III)389e1-2 :	391	Rsp.(III)403b4-c1 :	394
Rsp.(II)375e1-11 :	331	Rsp.(III)390d1 :	391	Rsp.(III)403b5-6 :	179
Rsp.(II)375e2-3 :	445	Rsp.(III)394e1-395b7 :	459	Rsp.(III)403b6 :	179
Rsp.(II)376a5-8 :	330,394	Rsp.(III)395c3-d1 :	392	Rsp.(III)405a6 :	147,149
Rsp.(II)376a6 :	330	Rsp.(III)395d1-3 :	391,400	Rsp.(III)405a6-b1 :	147
Rsp.(II)376b11-c2 :	445	Rsp.(III)396e1 :	400	Rsp.(III)406a5-6 :	147
Rsp.(II)376b3-4 :	333	Rsp.(III)397b7 :	370	Rsp.(III)406c6-407a3 :	146
Rsp.(II)376b4 :	330	Rsp.(III)397d10-e9 :	392	Rsp.(III)406d5-6 :	147
Rsp.(II)376b6 :	330	Rsp.(III)398c11-d9 :	459	Rsp.(III)406d7-e1 :	147
Rsp.(II)376b8-9 :	330	Rsp.(III)398d11-399c6 :	460	Rsp.(III)406e4-5 :	146
Rsp.(II)376e1-2 :	375	Rsp.(III)398d8-9 :	370,391	Rsp.(III)407a4-b7 :	147
Rsp.(II)376e3-4 :	83	Rsp.(III)399d3-5 :	346	Rsp.(III)408d10-11 :	142
Rsp.(II)377a12-b3 :	365	Rsp.(III)399d7-8 :	346	Rsp.(III)408d10-e1 :	142
Rsp.(II)377a5-6 :	383,395,407	Rsp.(III)399d8-9 :	346	Rsp.(III)408e1-5 :	145
Rsp.(II)377b5-9 :	390	Rsp.(III)399e11-400a1 :	363,391	Rsp.(III)409b4-5 :	165
Rsp.(II)377c2-4 :	57,364	Rsp.(III)399e1-3 :	346	Rsp.(III)410b10-c6 :	375
Rsp.(II)377c3 :	325	Rsp.(III)399e2 :	346	Rsp.(III)412c10 :	165
Rsp.(II)377e6-378a1 :	158	Rsp.(III)399e5-6 :	312	Rsp.(III)412c12 :	165,393
Rsp.(II)378a2-3 :	408	Rsp.(III)399e5-7 :	61,102	Rsp.(III)412c12-d2 :	393
Rsp.(II)378a3 :	356	Rsp.(III)400d11-e3 :	227,392,490	Rsp.(III)412c2-3 :	160,165
Rsp.(II)378b1-5 :	158	Rsp.(III)400e1 :	227,393	Rsp.(III)412c5 :	165
Rsp.(II)378b2 :	158	Rsp.(III)401a1-3 :	118	Rsp.(III)412e10-413a10 :	431
Rsp.(II)378b8-c3 :	393	Rsp.(III)401a5-8 :	460	Rsp.(III)412e6 :	253,333,401
Rsp.(II)378b8-d3 :	222	Rsp.(III)401b1-d3 :	453	Rsp.(III)412e6-8 :	253,333
Rsp.(II)378c1 :	407	Rsp.(III)401b2 :	347	Rsp.(III)412e7-9 :	394
Rsp.(II)378c7-8 :	376,393	Rsp.(III)401b4-5 :	347	Rsp.(III)412e8 :	333
Rsp.(II)378d1 :	374	Rsp.(III)401b5-6 :	347	Rsp.(III)413a4-5 :	431
Rsp.(II)378d7 :	373	Rsp.(III)401b7-8 :	347	Rsp.(III)413c5-6 :	389
Rsp.(II)378d7-e1 :	373	Rsp.(III)401b7-c1 :	156	Rsp.(III)413c5-7 :	333,394
Rsp.(II)378d8-e1 :	373,395	Rsp.(III)401b8-c1 :	132	Rsp.(III)413c6 :	333,401
Rsp.(II)378e3 :	382	Rsp.(III)401c1 :	132	Rsp.(III)413c7-d1 :	333
Rsp.(II)380c6-7 :	390	Rsp.(III)401c3 :	347	Rsp.(III)413d10-414a4 :	348
Rsp.(II)380c6-9 :	390	Rsp.(III)401c4-5 :	347	Rsp.(III)413d4-5 :	253
Rsp.(II)382a1-2 :	390	Rsp.(III)401c6 :	156,400	Rsp.(III)413e1-2 :	348

INDEX DES CITATIONS

Rsp.(III)413e2-4 :	348	Rsp.(IV)429d5-6 :	123	Rsp.(V)458d5 :	449
Rsp.(III)413e3 :	375	Rsp.(IV)430a1 :	87,395	Rsp.(V)459a11 :	166
Rsp.(III)413e5 :	349	Rsp.(IV)430a1-3 :	395	Rsp.(V)459b1-2 :	166
Rsp.(III)413e6 :	349,401	Rsp.(IV)430a3 :	87,332	Rsp.(V)459b2-3 :	166
Rsp.(III)413e6-414a2 :	401	Rsp.(IV)430a4-5 :	87,332	Rsp.(V)459e3 :	132
Rsp.(III)414a1-2 :	348	Rsp.(IV)430b1 :	333	Rsp.(V)460d4-5 :	56
Rsp.(III)414b2-3 :	394	Rsp.(IV)430b3 :	333,395	Rsp.(V)461a3-b2 :	449
Rsp.(III)414d2-4 :	349	Rsp.(IV)430b4 :	333	Rsp.(V)461b1-2 :	449
Rsp.(III)414d5 :	349,399	Rsp.(IV)430b6 :	333	Rsp.(V)461c6-7 :	55
Rsp.(III)414d5-7 :	399	Rsp.(IV)430b9 :	333	Rsp.(V)462a9-c1 :	366,376
Rsp.(III)414d5-e4 :	349	Rsp.(IV)430d11 :	425	Rsp.(V)462b4 :	376
Rsp.(III)414d6 :	372	Rsp.(IV)430e11-431a1 :	424	Rsp.(V)464c7-8 :	377
Rsp.(III)414e2-6 :	393	Rsp.(IV)430e7 :	424	Rsp.(V)464d7-e3 :	376
Rsp.(III)414e5-6 :	349	Rsp.(IV)431a3 :	424	Rsp.(V)465d6-7 :	345
Rsp.(III)415a2-3 :	342	Rsp.(IV)431a7-b1 :	444	Rsp.(V)466e4-6 :	344
Rsp.(III)415a2-4 :	349	Rsp.(IV)431a8 :	444	Rsp.(V)467a2-5 :	68
Rsp.(III)415a2-c7 :	401	Rsp.(IV)431b6-7 :	447	Rsp.(V)467b8-9 :	344
Rsp.(III)415a3-7 :	345	Rsp.(IV)431b9-c3 :	160	Rsp.(V)468b11-c9 :	179
Rsp.(III)415a6-7 :	345	Rsp.(IV)431c2 :	160	Rsp.(V)468b2 :	179,394
Rsp.(III)415a7-b3 :	348	Rsp.(IV)435b5 :	450	Rsp.(V)468b2-c4 :	394
Rsp.(III)415c1-2 :	348	Rsp.(IV)435c5 :	450	Rsp.(V)468b9-c4 :	36
Rsp.(III)415c2-5 :	348	Rsp.(IV)436a10-b1 :	450	Rsp.(V)468c10-d1 :	179
Rsp.(III)415d3-4 :	349	Rsp.(IV)436a8-c4 :	448	Rsp.(V)468c5-8 :	179
Rsp.(III)415d4 :	394	Rsp.(IV)436b5-6 :	421	Rsp.(V)468d3-4 :	179
Rsp.(III)415d7 :	397	Rsp.(IV)436b8-9 :	422,441	Rsp.(V)471c4-472b2 :	322
Rsp.(III)416a4-7 :	333,393	Rsp.(IV)436c5-e7 :	442	Rsp.(V)472d4 :	323
Rsp.(III)416b1-2 :	397	Rsp.(IV)437b7-8 :	450	Rsp.(V)472d9-e5 :	323
Rsp.(III)416b6 :	132	Rsp.(IV)437d3-4 :	450	Rsp.(V)473b3 :	326
Rsp.(III)416b9-c3 :	132,133	Rsp.(IV)439a5 :	451	Rsp.(V)473d4-5 :	326,396
Rsp.(III)416d7-e3 :	450	Rsp.(IV)439a5-7 :	451	Rsp.(V)473d5-6 :	323
<i>République IV</i>		Rsp.(IV)439a6-7 :	451	Rsp.(V)473e4 :	323
Rsp.(IV)421d13-e2 :	68,114	Rsp.(IV)439e9 :	452	Rsp.(V)474c9-10 :	409
Rsp.(IV)423d8-e2 :	112	Rsp.(IV)440a1 :	452	Rsp.(V)475b8-9 :	409
Rsp.(IV)423d8-e4 :	6	Rsp.(IV)440a1-2 :	452	Rsp.(V)475c6-8 :	410
Rsp.(IV)423e4 :	112,457	Rsp.(IV)440a2-3 :	452	Rsp.(V)475d4-5 :	409
Rsp.(IV)423e4-424b2 :	457	Rsp.(IV)440a5-6 :	452	Rsp.(V)476a10-11 :	409
Rsp.(IV)424a4-b1 :	36,102	Rsp.(IV)440b1 :	452	Rsp.(V)476b10-11 :	410
Rsp.(IV)424a5-6 :	147,365,457	Rsp.(IV)440e3-6 :	444	Rsp.(V)476b5-6 :	409
Rsp.(IV)424a8 :	36	Rsp.(IV)440e5-6 :	444	Rsp.(V)476b6-8 :	409
Rsp.(IV)424b1 :	148	Rsp.(IV)441a3 :	58	Rsp.(V)476d1-3 :	410
Rsp.(IV)424b4 :	365	Rsp.(IV)441a7-b1 :	356	Rsp.(V)477e8-478a1 :	409
Rsp.(IV)424b5-6 :	365	Rsp.(IV)441c5-7 :	449	Rsp.(V)478b1-2 :	409
Rsp.(IV)428a11-b1 :	333	Rsp.(IV)441e4-6 :	443	Rsp.(V)479a3-8 :	409
Rsp.(IV)428b7-8 :	402	Rsp.(IV)441e8-9 :	86		
Rsp.(IV)428d10 :	402	Rsp.(IV)441e9-442a1 :	86,87	<i>République VI</i>	
Rsp.(IV)428d6 :	402	Rsp.(IV)444d8-11 :	149	Rsp.(VI)484d5-6 :	396
Rsp.(IV)429b2-3 :	402	Rsp.(IV)444e7-445a4 :	36	Rsp.(VI)485b10-d5 :	388
Rsp.(IV)429b2-3 :	402	Rsp.(IV)445a4 :	36,109	Rsp.(VI)485b1-3 :	409
Rsp.(IV)429b9-c2 :	402			Rsp.(VI)485b5-8 :	409
Rsp.(IV)429c7-8 :	390	<i>République V</i>		Rsp.(VI)485c3-4 :	407
Rsp.(IV)429c9-d1 :	390	Rsp.(V)450c3 :	364	Rsp.(VI)485d3-4 :	403
Rsp.(IV)429d4-e5 :	332	Rsp.(V)450c4 :	364	Rsp.(VI)485d6-e3 :	388

INDEX DES CITATIONS

Rsp.(VI)486a8-b2 :	397	Rsp.(VI)498b6 :	337	Rsp.(VII)516a2-3 :	318
Rsp.(VI)486b10-c5 :	403	Rsp.(VI)498b7 :	337,387	Rsp.(VII)516a5 :	126,319
Rsp.(VI)486b11 :	403	Rsp.(VI)498b7-8 :	387	Rsp.(VII)516a6 :	126,320
Rsp.(VI)486c3 :	403	Rsp.(VI)498b8 :	136,337	Rsp.(VII)516a9 :	126
Rsp.(VI)487b1-2 :	240	Rsp.(VI)498b8-c1 :	136	Rsp.(VII)516b6 :	126
Rsp.(VI)487b1-d5 :	240	Rsp.(VI)498b8-c4 :	337	Rsp.(VII)516c10 :	463
Rsp.(VI)487b2-3 :	241	Rsp.(VI)498c2 :	337	Rsp.(VII)516c9 :	329
Rsp.(VI)487c1-3 :	240	Rsp.(VI)499b4 :	317	Rsp.(VII)516d2-7 :	463
Rsp.(VI)487c4-6 :	241	Rsp.(VI)500b9 :	121	Rsp.(VII)516d7 :	463
Rsp.(VI)487c6 :	241	Rsp.(VI)500b9-c1 :	121	Rsp.(VII)516e8-9 :	319,463
Rsp.(VI)487d3-5 :	241	Rsp.(VI)500c2-3 :	121	Rsp.(VII)517a1-2 :	320
Rsp.(VI)488a4-7 :	327	Rsp.(VI)500d4-8 :	121	Rsp.(VII)517a2 :	126
Rsp.(VI)488d4-5 :	383	Rsp.(VI)500e1 :	121	Rsp.(VII)517a3-4 :	319
Rsp.(VI)488d6-7 :	383	Rsp.(VI)500e4 :	121,323	Rsp.(VII)517a5-6 :	319
Rsp.(VI)488e3-489a1 :	383	Rsp.(VI)500e5 :	121	Rsp.(VII)517a6-7 :	126
Rsp.(VI)491d1-4 :	136	Rsp.(VI)501a2-3 :	123	Rsp.(VII)517b8-c1 :	400
Rsp.(VI)491e1-6 :	358	Rsp.(VI)501a3-4 :	123	Rsp.(VII)517c2 :	400
Rsp.(VI)492a1-5 :	131,479	Rsp.(VI)501b4 :	121,328	Rsp.(VII)517d4-5 :	126
Rsp.(VI)492a5-e1 :	386	Rsp.(VI)501b4-5 :	121	Rsp.(VII)518b8-c2 :	321
Rsp.(VI)492b5-c4 :	321	Rsp.(VI)501c3 :	121	Rsp.(VII)518c1-2 :	147
Rsp.(VI)492c2-8 :	464	Rsp.(VI)501c6 :	121,323	Rsp.(VII)518c4-10 :	321
Rsp.(VI)492c3 :	321	Rsp.(VI)502c10-d1 :	389	Rsp.(VII)518c9-10 :	126
Rsp.(VI)492c4-6 :	321	Rsp.(VI)502c10-d2 :	166	Rsp.(VII)518d3-4 :	115
Rsp.(VI)492c7-8 :	464	Rsp.(VI)502c9 :	325,397	Rsp.(VII)518d3-7 :	320
Rsp.(VI)492d1-3 :	464	Rsp.(VI)502d2 :	166,389	Rsp.(VII)519a9-b1 :	453
Rsp.(VI)492d2 :	321	Rsp.(VI)503a1 :	332,393	Rsp.(VII)519b3 :	468
Rsp.(VI)492d6-7 :	322	Rsp.(VI)503a5-6 :	348	Rsp.(VII)519c10 :	72
Rsp.(VI)492d9 :	322,464	Rsp.(VI)503b4-5 :	326	Rsp.(VII)519c1-2 :	72
Rsp.(VI)492d9-10 :	322	Rsp.(VI)503b7 :	326,396,397	Rsp.(VII)519c5-6 :	72
Rsp.(VI)492e2-6 :	479	Rsp.(VI)503b7-10 :	326,396	Rsp.(VII)519c8-d1 :	72
Rsp.(VI)492e3-6 :	322,482	Rsp.(VI)503b8 :	326	Rsp.(VII)520b3 :	401
Rsp.(VI)493b4-5 :	132	Rsp.(VI)503c2 :328,329,330,454		Rsp.(VII)520b7-c1 :	398
Rsp.(VI)495a5-6 :	131	Rsp.(VI)503c2-7 :	330,454	Rsp.(VII)520c5-6 :	399
Rsp.(VI)495e4-8 :	346	Rsp.(VI)503c2-d5 :	328,329	Rsp.(VII)520c6-7 :	399
Rsp.(VI)496a11-b6 :	318	Rsp.(VI)503c6 :	329	Rsp.(VII)520c7-8 :	399
Rsp.(VI)496b6-c5 :	155	Rsp.(VI)503c9 :	329,330	Rsp.(VII)521c2-3 :	400
Rsp.(VI)496c3-4 :	318	Rsp.(VI)503c9-d5 :	330	Rsp.(VII)521d3-4 :	404
Rsp.(VI)496c5-e2 :	316	Rsp.(VI)503d1 :	332,333,387	Rsp.(VII)522a3-5 :	400
Rsp.(VI)497b1-c4 :	323	Rsp.(VI)503d1-2 :	333	Rsp.(VII)522a3-6 :	124
Rsp.(VI)497b3 :	130,482	Rsp.(VI)503d3 :	329,333	Rsp.(VII)522a4 :	124
Rsp.(VI)497b3-4 :	130	Rsp.(VI)503d3-4 :	333	Rsp.(VII)522a8-b1 :	400
Rsp.(VI)497b4 :	131	Rsp.(VI)503e1-504a1 :	127	Rsp.(VII)522b2-3 :	400
Rsp.(VI)497b6-7 :	131	Rsp.(VI)503e3-504a1 :	404	Rsp.(VII)524e2-525a2 :	478
Rsp.(VI)497e6-7 :	336	Rsp.(VI)505d7-8 :	426,432	Rsp.(VII)524e3 :	478
Rsp.(VI)497e9-498a2 :	336			Rsp.(VII)524e4-5 :	478
Rsp.(VI)498a1 :	336	<i>République VII</i>		Rsp.(VII)524e6 :	478
Rsp.(VI)498a3 :	336	Rsp.(VII)514a3 :	399	Rsp.(VII)525a1-2 :	404
Rsp.(VI)498a6 :	336,338	Rsp.(VII)514a5 :	399	Rsp.(VII)525a2 :	478
Rsp.(VI)498b3 :	337,387	Rsp.(VII)515a5 :	397	Rsp.(VII)525b3-4 :	404
Rsp.(VI)498b3-4 :	337,387	Rsp.(VII)515c7 :	320	Rsp.(VII)526b8-9 :	37
Rsp.(VI)498b3-c4 :	337	Rsp.(VII)515d4-7 :	239	Rsp.(VII)529d2-3 :	361
Rsp.(VI)498b4-6 :	337	Rsp.(VII)515d6-7 :	478	Rsp.(VII)529d4-5 :	361

INDEX DES CITATIONS

- Rsp.(VII)530a6 : 361
 Rsp.(VII)530c8 : 362
 Rsp.(VII)530d7 : 362
 Rsp.(VII)533c7-d4 : 453
 Rsp.(VII)534a2-3 : 119
 Rsp.(VII)534a6-7 : 336
 Rsp.(VII)534b3-6 : 73
 Rsp.(VII)534b8-c3 : 239,478
 Rsp.(VII)534b8-c5 : 491
 Rsp.(VII)534d8-10 : 404
 Rsp.(VII)535a1 : 73,329,401
 Rsp.(VII)535a10-11 : 329,401
 Rsp.(VII)535b1 : 402
 Rsp.(VII)535b1-2 : 402
 Rsp.(VII)535b2-3 : 329
 Rsp.(VII)535b5-6 : 329,402
 Rsp.(VII)535b6 : 329,402
 Rsp.(VII)535b7-8 : 402
 Rsp.(VII)535b8-9 : 402
 Rsp.(VII)535d9-e5 : 407
 Rsp.(VII)536c7-d4 : 160
 Rsp.(VII)536e3-4 : 127
 Rsp.(VII)536e6-537a1 : 86
 Rsp.(VII)537a9-10 : 403
 Rsp.(VII)537b3-9 : 167
 Rsp.(VII)537b4-5 : 404
 Rsp.(VII)537c1-3 : 404
 Rsp.(VII)537c2 : 73
 Rsp.(VII)537c4 : 405
 Rsp.(VII)537c7 : 73,405
 Rsp.(VII)537d1-2 : 403,420
 Rsp.(VII)538c6 : 374
 Rsp.(VII)538c7 : 374
 Rsp.(VII)539b1 : 476
 Rsp.(VII)539b3 : 238
 Rsp.(VII)539b3-4 : 238
 Rsp.(VII)539b4-7 : 238
 Rsp.(VII)539b9-c2 : 238,476
 Rsp.(VII)539d4 : 403
 Rsp.(VII)539d9-10 : 404
 Rsp.(VII)540b2 : 91,337
 Rsp.(VII)540b2-6 : 91
 Rsp.(VII)540b3 : 112
 Rsp.(VII)540b4-5 : 112,337
 Rsp.(VII)540b5-6 : 112,337
 Rsp.(VII)540b6 : 136,337
 Rsp.(VII)540b6-7 : 136,337
 Rsp.(VII)540e5-541a4 : 123
- République VIII*
 Rsp.(VIII)544c2 : 458
 Rsp.(VIII)544d7-e1 : 457,483
- Rsp.(VIII)545a3 : 458
 Rsp.(VIII)545e5-547a6 : 155
 Rsp.(VIII)546a3-5 : 147
 Rsp.(VIII)546a8-b3 : 449
 Rsp.(VIII)549a8 : 457,483
 Rsp.(VIII)552e5 : 58
 Rsp.(VIII)552e5-7 : 58
 Rsp.(VIII)553c5 : 443
 Rsp.(VIII)553d1 : 443
 Rsp.(VIII)553d2 : 443
 Rsp.(VIII)562e7 : 124,386
 Rsp.(VIII)562e7-9 : 386
 Rsp.(VIII)563a6-b2 : 386
 Rsp.(VIII)563d5 : 387
 Rsp.(VIII)563d6-e1 : 387
 Rsp.(VIII)563e3-4 : 387
 Rsp.(VIII)567c5-7 : 143
- République IX*
 Rsp.(IX)583d9 : 447
 Rsp.(IX)584c4-5 : 447
 Rsp.(IX)585a8-c1 : 81
 Rsp.(IX)585b13 : 82
 Rsp.(IX)585b6 : 82
 Rsp.(IX)587e1-2 : 284
 Rsp.(IX)589c6 : 431
 Rsp.(IX)592a1-4 : 44
 Rsp.(IX)592a2-3 : 44
 Rsp.(IX)592a7-b6 : 23
- République X*
 Rsp.(X)595b6 : 411
 Rsp.(X)599d2-e2 : 37
 Rsp.(X)600c2-4 : 34
 Rsp.(X)600c3-4 : 34
 Rsp.(X)602c10-11 : 468
 Rsp.(X)602c12 : 420
 Rsp.(X)602c7-8 : 468
 Rsp.(X)602c7-d10 : 283,284,469
 Rsp.(X)604c9 : 124
 Rsp.(X)604c9-d3 : 124
 Rsp.(X)606d6-7 : 34,109
 Rsp.(X)607d8 : 145
 Rsp.(X)607e1-2 : 145
 Rsp.(X)611a10-b3 : 441
 Rsp.(X)611b5-7 : 441
 Rsp.(X)617e4-5 : 151
 Rsp.(X)618b6 sq. : 91
 Rsp.(X)618c1-3 : 71
 Rsp.(X)618c3-6 : 44
 Rsp.(X)618c5-6 : 44
- Sophiste*
 Soph.219a10 : 76,117,120
 Soph.219a10-11 : 117,118
 Soph.219a10-c8 : 76,120
 Soph.219a11-b1 : 118
 Soph.219a8 : 117
 Soph.219b1 : 76,117,118
 Soph.219b11 : 76,117
 Soph.219b11-12 : 117
 Soph.219c2 : 76,117,119
 Soph.219c2-8 : 76
 Soph.219c3 : 119
 Soph.219c4 : 76,119
 Soph.219c7 : 76,117
 Soph.219d1-2 : 114,117
 Soph.226b2-231c8 : 76,118,230
 Soph.226d1-2 : 21
 Soph.226d1-3 : 21,118,341
 Soph.229c11 : 39,76
 Soph.229d1-2 : 76
 Soph.229d2-3 : 76
 Soph.229e4 : 230,433
 Soph.229e4-230a6 : 433
 Soph.230a6 : 230,239,433
 Soph.230a6-8 : 230
 Soph.230b6-8 : 229
 Soph.230b8-9 : 243
 Soph.230c2-3 : 231
 Soph.230c5-d1 : 232
 Soph.230d3 : 232
 Soph.230d5-6 : 39
 Soph.230e1 : 232
 Soph.230e2 : 39
 Soph.231a6 : 230,240
 Soph.231a6-b1 : 230,240
 Soph.231d3 : 119
 Soph.231e1 : 119
 Soph.234d6-7 : 470
 Soph.235e6-236a2 : 282,469
 Soph.236a4-6 : 471
 Soph.246d4-5 : 40
 Soph.246e2 : 40
 Soph.253e4-5 : 404
 Soph.263e3-5 : 446
- Banquet*
 Symp.175d3-7 : 89,252,262
 Symp.178d1-e3 : 36
 Symp.180a4 : 184
 Symp.180a5-7 : 184
 Symp.180c7 : 163
 Symp.180c8 : 163

INDEX DES CITATIONS

Symp.181b1-2 :	163	Symp.219e8-220a1 :	249	Tim.22b8-c1 :	152
Symp.181c6 :	356	Symp.220a4-5 :	249	Tim.22d1-3 :	152
Symp.181d1-2 :	356	Symp.221e1-5 :	32,219	Tim.22d5-6 :	153
Symp.181d2-3 :	356	Symp.222a6 :	32	Tim.22d5-e2 :	153
Symp.183a6-7 :	181			Tim.25e2-5 :	295
Symp.185b4 :	163	<i>Théétète</i>		Tim.26b7-c3 :	395
Symp.185b5-6 :	163	Theaet.145d4 :	166	Tim.29b3-c5 :	251
Symp.186c5-d5 :	143	Theaet.146c1-2 :	162	Tim.29b7-8 :	242
Symp.186d1 :	143	Theaet.149b7 :	185	Tim.29c3 :	119,251
Symp.204b5 :	266	Theaet.150b6-9 :	186	Tim.30a2-6 :	41
Symp.207e1-5 :	474	Theaet.150c4 :	185	Tim.30a4-5 :	359
Symp.208a1-2 :	475	Theaet.150c8 :	185	Tim.30a5-6 :	41
Symp.208a3 :	475	Theaet.151a5-8 :	232	Tim.34c1-2 :	163
Symp.208a4-7 :	475	Theaet.153b11 :	37,109	Tim.34c4-5 :	163
Symp.208a6 :	475	Theaet.153b9-c3 :	37	Tim.35b4-36b6 :	283
Symp.208a7-b1 :	475	Theaet.157d4 :	288	Tim.36d6-7 :	360
Symp.209b2 :	182	Theaet.158e2-160e2 :	242	Tim.41d4-7 :	353
Symp.209b3 :	182	Theaet.167a4-6 :	38,232	Tim.42e6-7 :	163
Symp.209b4-c2 :	183	Theaet.167a7-8 :	466	Tim.43a6-7 :	354
Symp.209d2 :	182	Theaet.167d1-168b4 :	239	Tim.43a6-b5 :	354
Symp.209e2-3 :	183	Theaet.168a2-6 :	239	Tim.43a7 :	354
Symp.210a4-b6 :	183	Theaet.168a6 :	231	Tim.43b1-2 :	354
Symp.210a5-6 :	183	Theaet.169d6-8 :	21,466	Tim.43b5-6 :	354,356
Symp.210b6-7 :	183	Theaet.172c9 :	386	Tim.43c4-7 :	354
Symp.210c2-3 :	35,183	Theaet.173a3 :	386	Tim.43c7-44b1 :	468
Symp.210c6-7 :	184	Theaet.173a4 :	386	Tim.43d1-2 :	354,468
Symp.210d7-e1 :	184	Theaet.173a4-8 :	386	Tim.43d4-e4 :	353
Symp.210e2-211b7 :	183	Theaet.173a6 :	386	Tim.43e3 :	354
Symp.210e2-3 :	184	Theaet.173a9-b2 :	386	Tim.43e8 :	354
Symp.211b1-2 :	184	Theaet.173b1 :	386	Tim.44a1-3 :	355
Symp.211b5-6 :	184	Theaet.173e6 :	383	Tim.44a4-5 :	354
Symp.211b6-7 :	184	Theaet.174a4 :	383	Tim.44a7-b1 :	355
Symp.215d3-6 :	185	Theaet.174a4-b1 :	383	Tim.44b1-2 :	355
Symp.215d5-6 :	464	Theaet.174a8-b1 :	383	Tim.44b5-7 :	355
Symp.215d6 :	185	Theaet.177d2-178a4 :	467	Tim.47b5-c4 :	467
Symp.215e1-4 :	185	Theaet.188a2-3 :	74,477	Tim.47b6-8 :	467
Symp.215e7-216a2 :	218	Theaet.188c10-e3 :	242	Tim.47d2-7 :	362
Symp.216a1-2 :	185,464	Theaet.189e8-190a4 :	446	Tim.48a2-3 :	375
Symp.216a2-d1 :	299	Theaet.195c6-196b7 :	242	Tim.48a3 :	109,375
Symp.216a4-5 :	464	Theaet.198b4 :	76,477	Tim.48a4-5 :	375
Symp.216a5-6 :	185,464	Theaet.198b4-6 :	76	Tim.50c6-51b2 :	359
Symp.216b3-4 :	464	Theaet.198b5 :	77	Tim.50d2-4 :	359
Symp.216b5 :	185,465	Theaet.198b6 :	77	Tim.51e2 :	73,252
Symp.216b6 :	185,465	Theaet.200a12-b1 :	242	Tim.51e2-3 :	73
Symp.216d2-4 :	249			Tim.51e3-4 :	129,251
Symp.216e5-6 :	185	<i>Timée</i>		Tim.52d2-53c3 :	359
Symp.218d1-2 :	185	Tim.17d4-18a1 :	394	Tim.53a2-8 :	361
Symp.219a2-4 :	162,165,289	Tim.18a9-10 :	86	Tim.54a4-5 :	243
Symp.219d4-7 :	185,249	Tim.18b3-4 :	345	Tim.54b1-2 :	243
Symp.219e3-5 :	249	Tim.19b3-c2 :	445	Tim.66a1 :	329
Symp.219e5-221c1 :	249	Tim.22b4-5 :	152,352	Tim.69b1-2 :	494
Symp.219e7-8 :	249	Tim.22b6-c1 :	152	Tim.69c7-d4 :	446

INDEX DES CITATIONS

Tim.70b5 :	329	Anti.723 :	352	Mem.(I)4.11-14 :	205
Tim.71a3-d4 :	446			Mem.(I)6,15 :	206
Tim.71a6-7 :	446	<i>Œdipe à Colonne</i>		Mem.(II)1,2 :	124
Tim.71d4 :	446	OedC.1228-30 :	353	Mem.(III)14,3 :	250
Tim.73a2-3 :	357	OedC.338 :	79	Mem.(III)9,4 :	277
Tim.73a4-8 :	357	OedC.759-60 :	79	Mem.(IV)1,4 :	52
Tim.75d5-e5 :	357	OedC.7-8 :	352	Mem.(IV)2,17 :	408
Tim.75d6-7 :	357	OedC.804-5 :	352	Mem.(IV)2,23 :	207
Tim.75e1-2 :	357			Mem.(IV)2,26-29 :	207
Tim.75e2-5 :	357	<i>Œdipe Roi</i>		Mem.(IV)2,40 :	2,207
Tim.77a6-b1 :	131	OedR.1511-2 :	353	Mem.(IV)4,6 :	197
Tim.80b3 :	362	OedR.370-1 :	126	Mem.(IV)7,8 :	278
Tim.80b6-8 :	362	OedR.523-4 :	435	Mem.(IV)8,11 :	207
Tim.81a3 :	361				
Tim.81a3-4 :	361				
Tim.84b2 :	361				
Tim.86d5-e1 :	425	Xénophon			
Tim.86d7 :	426	<i>Apologie de Socrate</i>			
Tim.87a1 :	361	Apol.1 :	206,207,221		
Tim.87a7-b2 :	435	Apol.16-17 :	221		
Tim.87b2-3 :	435	Apol.20 :	208,224		
Tim.87b3-4 :	431	Apol.21 :	208		
Tim.87b4 :	151,435				
Tim.87b4-6 :	151,435	<i>Cyropédie</i>			
Tim.87b5-6 :	129	Cyr.(I)2,10 :	124		
Tim.87b7-8 :	129	Cyr.(I)2,11 :	124		
Tim.88b5-7 :	356	Cyr.(I)2,13 :	158		
Tim.89c7-8 :	148	Cyr.(III)3,53 :	124		
Tim.89c7-d1 :	148	Cyr.(IV)3,14 :	476		
Tim.90a4-7 :	135				
Tim.90c6 :	136	<i>Banquet</i>			
Tim.90c6-7 :	136	Sym.1 :	206		
Tim.90d1-3 :	360				
Tim.90d1-7 :	360	<i>Économique</i>			
Tim.90d3-4 :	74	Œcon.1 :	206		
Tim.90d4-5 :	74,353				
Tim.90e1-92c3 :	461	<i>Mémorables</i>			
Tim.90e6-91a1 :	461	Mem.(I)1,1 :	205,277,278		
Tim.91e2-3 :	462	Mem.(I)1,11 :	277,278		
Tim.91e4-6 :	462	Mem.(I)1,12 :	277		
Tim.91e8 :	462	Mem.(I)1,14 :	277		
Tim.92a4-5 :	462	Mem.(I)1,15 :	277		
Tim.92b1-2 :	462	Mem.(I)1,5 :	216		
Tim.92b7-c1 :	462	Mem.(I)1,7-16 :	216		
		Mem.(I)2,13 :	208		
		Mem.(I)2,16 :	208		
		Mem.(I)2,18 :	208		
		Mem.(I)2,20 :	250		
		Mem.(I)2,25 :	250		
		Mem.(I)2,35 :	167		
		Mem.(I)2,40-46 :	237		
		Mem.(I)4,1 :	250		
		Mem.(I)4,13 :	250		
Sophocle					
<i>Antigone</i>					
Anti.1350-3 :	352				
Anti.563-4 :	435				
Anti.720-3 :	352				

Bibliographie

Cette bibliographie ne regroupe que les ouvrages de références, les éditions de textes grecs et la littérature secondaire qui traitent explicitement de notre sujet de recherche ou qui sont mentionnés dans les chapitres précédents. Le travail préliminaire de tri dans la bibliographie des ouvrages sur Platon fut effectué à partir de la *Bibliographie platonicienne* (citée *infra*).

Pour tous les textes grecs que nous citons, nous avons proposé une traduction originale vérifiée auprès des traductions disponibles dans les collections suivantes: *Collection des Universités de France* (Belles Lettres), *Collection GF* (Flammarion), *Bibliothèque de la Pléiade* (Éditions Gallimard), *Bibliothèque des textes philosophiques* (Vrin).

Ouvrages de référence

Bailly A., *Dictionnaire Grec Français* [1950], Paris, Hachette, 1961.

Bonnefoy Y. (dir.), *Dictionnaire des mythologies*, Paris, Flammarion, 1981.

Benveniste P., *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard, 1966, 360 p.

Bibliographie platonicienne

— Cherniss H. (1950-1957), *Lustrum* 4, 1959; cont. *Lustrum* 5, 1960.

— Brisson L. (1958-1975), *Lustrum* 20, 1977.

- Brisson L. & Ioannidi H., (1975-1980), *Lustrum* 25, 1983, p. 31-320; *corrigenda*, *Lustrum* 26, 1984.
- Brisson L. & Ioannidi H., (1980-1985), *Lustrum* 30, 1988, p. 11-294; *corrigenda*, *Lustrum* 31, 1989.
- Brisson L. & Ioannidi H., (1985-1990), *Lustrum* 34, 1992.
- Brisson L. & Plin F., (1990-1995), Paris, Vrin, 1999.
- Chantraine P., *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Paris, Klincksieck, 1968-1980.
- Crane, Gregory R. (ed.), *The Perseus Project*, <http://www.perseus.tufts.edu>, février 2003.
- André J. (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle*, Paris, PUF, 1989-1998.
- Goulet R. (dir.), *Dictionnaire des philosophes antiques*, Paris, Éditions du CNRS, t. 1 : 1989; t. 2 : 1994, t. 3 : 2000.
- Liddell-Scott-Jones, *Greek-English Lexicon* [1977], Oxford, Clarendon Press, 1996.

Éditions consultées

- Aristophanes, *Frogs*, edited with introduction and commentary, Oxford, Clarendon Press, 1997, 260 p.
- Aristophanes, *Clouds*, abridged edition, edited with introduction and commentary, London, Oxford University Press, 1970, 214 p.
- Aristote, *Ethica Nicomachea* [1894], rec. I. Bywater, Oxford, Oxford University Press, 1970, 264 p.
- Ethica Eudemia*, rec. F. Susemihl, Leipzig, Teubner, 1884, 199 p.
- Magna Moralia*, Übers. und Kommentiert von Franz Dirlmeier, Berlin, Akademie, 1983, 482 p.
- Politica*, rec. W.D. Ross, Oxford, Oxford University Press, 1957, 282 p.
- Diels-Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker* [1934-1937], Berlin, Weidmann, 1951-1952, 3 vol.
- Eschyle, *Aeschyli tragodiae* [1937], texte établi par G. Murray, Oxford, Oxford University Press, 1957, 376 p.
- Sophocle, *Sophoclis fabulae* [1924], texte établi, introduction et notes par A.C. Pearson, Oxford, Oxford University Press, 1957, s.p.
- Hésiode, *Théogonie, Les travaux et les jours, Le bouclier*, texte établi et traduit par P. Mazon; Collection des Universités de France, Paris, Belles Lettres, 1944, 158 p.
- Hippocrate, Tome II, 1^{re} partie: *L'Ancienne Médecine*, texte établi et traduit par J. Jouanna, Paris, Belles Lettres, 1990, 240 p.

- Homère, *Iliade*, traduit par P. Mazon; Collection des Universités de France, Paris, Belles Lettres, 1937-1938, 2 vol.
- *Odyssee* [1924], texte établi et traduction par V. Bérard; Collection des Universités de France, Paris, Belles Lettres, 3 vol.
- Isocrate, *Discours*, texte établi et traduit par G. Mathieu et É. Brémond; Collection des Universités de France, Paris, Belles Lettres, 1956-1960, 4 vol.
- Platon, *Platonis Opera*, Oxford, Oxford University Press.
- Tome I (*Euthyphron, Apologie, Criton, Phédon, Cratyle, Théétète, Sophiste Politique*), texte introduit, établi et annoté par E.A. Duke, W.F. Hicken, W.S.M Nicoll et al., 1995.
- Tome II [1901] (*Parménide, Philèbe, Banquet, Phèdre, Alcibiade majeur, Alcibiade mineur, Hipparque et Les Rivaux*), texte introduit, établi et annoté par J. Burnet, 1992.
- Tome III [1903] (*Théagès, Charmide, Lachès, Lysis, Euthydème, Protagoras, Gorgias, Ménon, Hippias majeur, Hippias mineur, Ion, Ménéxène*), texte introduit, établi et annoté par J. Burnet, 1992.
- Tome IV [1902] (*Clitophon, République, Timée, Critias*), texte introduit, établi et annoté par J. Burnet, 1992.
- Tome V [1907] (*Minos, Lois, Epinomis, Lettres, Définitions et dialogues apocryphes*), texte introduit, établi et annoté par J. Burnet, 1992.
- *Werke*, Band VI 2: "Protagoras", Übersetzung und Kommentar von Bernd Manuwald, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1999, 496 p.
- Xénophon, *Mémorables*, livre I, traduction de L.-A. Dorion, texte établi par M. Bandini, Paris, Belles Lettres, 2000, CCCXXIX-174 p.
- *Memorabilia, Oeconomicus, Symposium, Apology* [1923]; Loeb Classical Library 168, traduit par E.C. Marchant et O.J. Todd, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1997, 673 p.

Littérature secondaire I

Sur l'éducation chez Platon

a) Monographies

- Despland M., *The Education of Desire, Plato and the Philosophy of Religion*, Toronto, University of Toronto Press, 1985, XIV-395 pp.
- Festugière A.-J., *Les Trois protreptiques de Platon*, Paris, Vrin, 1973, 212 p.

- Jaeger W., *Paideia, die Formung des griechischen Menschen* [1934-1941], Berlin, de Gruyter, 1954-1955, 3 vol.
- *Paideia, The Ideals of Greek Culture* [1944-1947], traduit par G. Highet, Oxford, Oxford University Press, 1986 (paperback), 3 vol.
- Lodge R.C., *Plato's Theory of Education* [1947], London, Routledge and Keegan Paul, 2000, 322 p.
- Lutz M.J., *Socrate's Education to Virtue, Learning the Love of the Noble*, Albany, SUNY, 1997, IX-214 pp.
- Maslankowski W., *Berufsbildung bei Platon. Versuch einer philosophischen Grundlegung* [1991], Sankt Augustin, Academia, 1994 [2. überarb. und erw. Aufl.], 160 p.
- Marrou H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* [1948], Paris, Seuil, coll. Points histoire, 1981, p. 103-125.
- Mugerauer R., *Sokratische Pädagogik: ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges*, Marburg, Tectum Verlag, 1992, 317 pp.
- Nettleship R.L., *Plato's Theory of Education in the Republic*, London, Oxford University Press, 1961, VIII-155 pp.
- Richter, L.G., *Propädeutik der Philosophie*, 1. Band: Erkenntnis in Darstellung. Ein Beitrag zur Grundlegung philosophischer Propädeutik; *Elementa* 55, Würzburg/Amsterdam, Königshausen & Neumann/Rodopi, 1991, 315 p.
- Scolnicov S., *Plato's Metaphysics of Education*, London/New York, Routledge, 1988, p. X-157 pp.
- Teloh H., *Socratic Education in Plato's Early Dialogues*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1986, VIII-241 pp.
- Vrettos, Johann, *Lehrer-Schüler-Interaktion bei Platon*, Frankfurt am Main/Bern/New York, Peter Lang, 1985, 123 p. (dactyl.).

b) *Articles sur l'éducation*

- Ballauff Th., « *Der Sinn der paideia. Eine Studie zu Platons "Hohle Gleichnis"* » [1952], in J. von Horst-Theodor (ed.), *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.], 1976, p. 132-145.
- Baltes M., « *Plato's school, the Academy* », in *Hermathena* 155, 1993, p. 5-26.

- Brumbaugh R.S., « *Plato's Philosophy of Education, The Meno's Experiment and the Republic's Curriculum* », *Educ. Theory* 20, 1970, p. 207-228.
- « *Republic VII: The Ideal Curriculum and Education* », *Platonic Studies of Greek Philosophy*, New York, SUNY, 1989, p. 67-88.
- Buscaroli S., « *Retorica ed erotica* », in L. Rossetti (ed.) *Understanding the Phaedrus. Proceedings of the II Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, Academia, 1992, p. 296-299.
- Castel-Bouchouchi A., « *Comment peut-on être philosophe? La notion platonicienne de paideia et son évolution de la République aux Lois* », in Jean-François Balaudé (ed.), *Cité (D'une) possible. Sur les Lois de Platon*, Paris, Publications du Département de Philosophie Paris X-Nanterre, 1996, p. 57-81.
- Cleary J.J., « *Paideia in Plato's Laws* », in S. Scolnicov et L. Brisson (ed.) *Plato's Laws: From Theory inot Practice*, Proceedings of the VI Symposium Platonicum, Sankt Augustin, Academia, 2003, p. 165-173.
- Delhey N., « *Periagogé tês holês psukhês, Bemerkungen zur Bildungstheorie in Platons Politeia* », *Hermes* 122, 1994, p. 44-54.
- des Places E., « *L'éducation des tendances chez Platon et Aristote* », *Archives de Philosophie* 21, 1958, p. 410-422.
- Gill Ch., « *Plato and the Education of Character* », *AGPh* 67, 1985, p. 1-26.
- Hartman M., « *Plato's Philosophy of Education in the Meno* », *Personalist* 57, 1976, p. 126-131.
- Hinske N., « *Zur Interpretation des platonischen Dialogs Laches* », *KantStud* 59, 1968, p. 62-79.
- Ioannidès K., « *Le rationnel dans la musique platonicienne* », *Philosophia* 19-20, 1989/1990, p. 247-260.
- Klein S., « *Plato on the Relation between Character, Education and Rationality* », *South. J. Philos.* 27, 1989, p. 239-254.
- Koller E., « *Musse und musische paideia* », *MH* 13, 1956, p. 1-37/94-124.
- Laurent J., « *L'éducation et l'enfance dans les Lois* », *Revue philosophique de la France et de l'Étranger* 125, 2000, p. 41-56.
- Lidz J.W., « *Reflections on and in Plato's Cave* », *Interpretation* 21, 1993/1994, p. 115-134.
- Lisi F.L., « *Nómos, paideia y lógos filosófico. Una lectura del libro primero de las Leyes* », *Anuario de Estud. filol.* 10, 1987, p. 195-212.

- Lizano-Ordovás M.A., « *'Eikasia' und 'Pistis' in Platons Hölengleichnis* », *Zeitschrift für philosophische Forschung* 49, 1995, p. 378-397.
- Michaelides-Nouaros A., « *Gifted youth and Plato* », *Diotima* 2, 1974, p. 93-115.
- Moreau J., « *Platon et l'éducation* », in *Les Grands pédagogues*, Paris, 1953, p. 1-22.
— « *Platon als Erzieher* » traduction allemande de l'article de 1952, in *Erziehung und Bildung in heidnischen und christlichen Antike*, 1976, p. 146-169.
- Mori S., « *An aspect of nomothésia as paideía, Returning to the Socratic paradox* », *JCS* 28, 1980, p. 1-12.
- Mueller I., « *Mathematics and Education: Some Notes on the Platonic program* », *Apeiron* 24, 1991, p. 85-104.
- Rankin H.D., « *Toys and education in Plato's Laws* », *Hermathena* 92, 1958, p. 62-65.
- Scolnicov S., « *Freedom and education in Plato's Timaeus* », in T. Calvo et L. Brisson (ed.) *Interpreting the Timaeus-Critias. Proceedings of the IV Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, Academia, 1997, p. 363-374.
- Scott D., « *Platonic Pessimism and Moral Education* », *OSAPh* 17, 1999, p. 15-36.
- Smith N.D., « *Images, Education and Paradox in Plato's Republic* », *Apeiron* 32, 1999, p. 125-141.
- Tanner R.G., « *Plato's Phaedrus. An educational manifesto?* », in L. Rossetti (ed.) *Understanding the Phaedrus. Proceedings of the II Symposium Platonicum*, Sankt Augustin, Academia, 1992, p. 218-221.

Littérature secondaire II

Études sur les dialogues de Platon

a) Monographies

- Annas J., *An Introduction to Plato's Republic*, New York, Oxford University Press, 1981, 362 p.
- Balaban O., *Plato and Protagoras, Truth and Relativism in Ancient Greek Philosophy*, Oxford, Lexington Books, 1999, 346 p.
- Balansard A., *Technè dans les dialogues de Platon, l'empreinte de la sophistique* (introduction en langue anglaise de L. Brisson), *International Plato Studies* (14), Sankt Augustin, Academia Verlag, 2001, 430 p.
- Benson H.H., *Socratic Wisdom: The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues*, New York/Londres, Oxford University Press, 2000, 292 p.

- Bowie A.M., *Aristophanes, myth, ritual and comedy*, New York, Cambridge University Press, 1994, 328 p.
- Brès Y., *La Psychologie de Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 432 p.
- Brickhouse Th.C. et Smith N.D., *Socrates on Trial*, Oxford, Clarendon Press, 1989, 337 p.
- *Plato's Socrates*, New York, Oxford University Press, 1994, 240 p.
- Brisson L., *Platon, les mots et les mythes*, Paris, Ed. Maspero, 1982, 237 p.
- Canto-Sperber M., *Éthiques grecques*, Paris, PUF, 2001, 456 p.
- Cherniss H., *Selected Papers*, Leiden, Brill, 1977, 363 p.
- Dixsaut M., *Le Naturel philosophe*, Paris, Belles Lettres/Vrin, 1985, 300 p.
- Edmond M.-P., *Le philosophe-roi, Platon et la politique*, Paris, Payot, 190 p.
- Elias Julius A. *Plato's Defense of Poetry*, Albany, State University of New York Press, 1984, X-261 pp.
- Fink E., *Metaphysik der Erziehung. Im Weltverhältnis von Plato und Aristoteles*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1970, 327 p.
- Goldschmidt V., *Les dialogues de Platon, structure et méthode dialectique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947, 376 p.
- Goldsmith M.M., « *Glaucon's challenge* », *Australasian Journal of Philosophy* 73, 1995, p. 356-367)
- Gould J., *The Development of Plato's Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1955, 240 p.
- Gundert H., *Der platonische Dialog*, Heidelberg, Carl Winter, 1968, 59 p.
- Havelock E.A., *Preface to Plato*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Mass.)/London, 1963, 328 p.
- Hinske, N., *Zur interpretation des Platonischen Dialogs Laches*, *Kant-studien* 59, 1968, p. 62-79.
- Hoffmann, M., *Die Entstehung von Ordnung. Zur Bestimmung von sein, erkennen und handeln in der späteren Philosophie Platons*, Stuttgart und Leipzig, Teubner, 1996, 348 p.
- Irwin T., *Plato's Moral Theory, The early and middle dialogues*, Oxford, Clarendon Press, 1977, 376 p.
- *Plato's Ethics*, Oxford, Oxford University Press, 1995, 436 p.
- Joubaud C., *Le corps humain dans la philosophie platonicienne, étude à partir du Timée*, Paris, Vrin, 1991, 322 p.

- Kahn Ch.H., *Plato and the Socratic Dialogue. The philosophical use of a literary form* [1996].
Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 431 p.
- Klosko G., *The Development of Plato's Political Theory*, New York/Londres, Methuen, 1986,
264 p.
- Lafrance Y., *La théorie platonicienne de la doxa*, Paris/Montréal, Belles Lettres/Bellarmin,
1981, 476 p.
- Moors K., « *Named life selections in Plato's myth of Er* », *Classica et Mediaevalia* 39, 1988,
p. 55-61.
- Morrow G.R., *Plato's Cretan city, A historical interpretation of the Laws*, Princeton, Princeton
University Press, 1960, 639 p.
- Muller R., *La doctrine platonicienne de la liberté*, Paris, Vrin, 1997, 357 p.
- Nehamas A., *Virtues of Authenticity: Essays on Plato and Socrates*, Princeton, Princeton
University Press, 1999, 327 p.
- Nightingale A.W., *Genres in Dialogue, Plato and the construct of philosophy*, Cambridge,
Cambridge University Press, 1995, 222 p.
- Pradeau J.-F., *Le monde de la politique, sur le récit atlante de Platon, Timée (17-27) et Critias*,
Sankt Augustin, Academia Verlag, 1997, 368 p.
- *Platon et la cité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, 126 p.
- Reeve C.D.C., *Philosophers-Kings, the Argument of Plato's Republic*, Princeton, Princeton
University Press, 1988, 350 p.
- Rehn R., *Kunst und Zensur in Platons Staat, Affirmation und Kritik. Zur politischen Funktion
von Kunst und Literatur im Altertum; Bochumer Altertumwiss. Colloquium 20*, G. Binder und B. Effe (ed.), 1995, p. 91-106.
- Richard M.-D., *L'enseignement oral de Platon* (préface de P. Hadot), Paris, Cerf, 1989, 413 p.
- Robin L., *Platon* [1935], Paris, PUF, 1968, 272 p.
- Rosen S., *Plato's Sophist, The Drama of Original and Image*, New Haven, Yale University
Press, 1983, 341 p.
- Sahakian W.S. & Sahakian M.L., *Plato*, Boston, Twain Publishers, 1977, 208 p.
- Santas G.X., *Socrates Philosophy in Plato's Early Dialogues*, Londres, Routledge & Kegan
Paul, 1979, 343 p.
- Schefer, Christina, *Platon und Apollon. Vom Logos zurück zum Mythos*, Academia, Sankt
Augustin, 1996, 338 p.
- Tigerstedt E.N., *Interpreting Plato*, Stockolm, Almqvist & Wiksell, 1977, 158 pp.
- Vlastos G., *Socrate, ironie et philosophie morale*, trad. C. Dalimier, Paris, Aubier, 1994, 456 p.

Wersinger A.-G., *Platon et la dysharmonie*, recherches sur la forme musicale, Paris, Vrin, 2001, 334 p.

b) Articles sur Platon

Annas J., « *Should Virtue Make you Happy?* », *Apeiron* 35, 2002, p. 1-19.

— « *Politics in Plato's Republic: His and Ours* », *Apeiron* 2000, p. 303-326.

Balaudé J.-F., « Comment savoir avec Socrate? Vérité et plaisir d'après le Protagoras », in Romeyer-Dherbey G. (dir.) Gourinat J.-B. (éd.), *Socrate et les socratiques*, Paris, Vrin, 2001, p. 121 sq.

Bambrough R., « *Socratic Paradox* », *The Philosophical Quarterly* 41, 1960, p. 289-300.

Belfiore E., « *Plato's Greatest Accusation against Poetry* », in F. Jeffrey Pelletier et J. King-Farlow (ed.), *New Essays on Plato*, Guelph (Ont.), Canadian Association for Publishing in Philosophy, 1983, p. 36-62.

— « *Wine and Catharsis of the Emotions in Plato's Laws* », *Classical Quarterly* 36, 1986, p. 421-437.

Bobonich Ch., « *Reading the Laws* », in M.M. McCabe and Ch. Gill (ed.), *Form And Argument in Late Plato*, Clarendon Press, Oxford, 1996, p. 249-282.

Bowie E.L., « Le portrait de Socrate », in Trédé M. et Hoffmann P. (ed.), *Le rire des anciens*, Paris, 1998, p. 53-66.

Brisson L., « *'Is the World One?' A New Interpretation of Plato's Parmenides* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* XXII, 2002, p. 1-20.

— « Les préambules dans les Lois », in *Lectures de Platon*, Paris, Vrin, 2000, p. 235-262.

— « L'incantation de Zalmoxis dans le Charmide (156d-157c) », in L. Brisson et Th.M. Robinson (ed.) *Plato, Euthydemus, Lysis, Charmides*, Sankt Augustin, Academia, 2000, p. 278-286.

— « Le discours comme univers, l'univers comme discours » [1987], in *Lectures de Platon*, Paris, Vrin, 2000, p. 209-218.

— « Interprétation du mythe du Politique », in Ch. Rowe (ed.), *Reading the Statesman*, Proceedings of the III Symposium platonicum, Sankt Augustin, Academia, 1995, p. 349-363.

Brown M.S., « *Theaetetus, Knowledge as Continued Learning* », *Journal of the History of Philosophy* 7, 1969, p. 359-379.

- Brumbaugh R.S., « *When the Republic is Read as Dialectic* », *Platonic Studies of Greek Philosophy*, New York, SUNY, 1989, p. 29-37.
- Brunschwig J., « Platon, La République », in Châtelet Fr., Duhamel O. et Pisier E. (ed.), *Dictionnaire des œuvres politiques*, Paris, PUF, 1986, p. 638-652.
- Canto-Sperber M., « L'Unité de l'État et les conditions du bonheur public (Platon, République, V; Aristote, Politique, II) », in P. Aubenque et A. Tordesillas (ed.), *Aristote politique*, Paris, PUF, 1993, p. 49-71.
- Carone G.R., « *Akrasia in the Republic: Does Plato Change His Mind?* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* XX, 2001, p. 107-148.
- « L'économie philosophique de la théorie des idées » [1936], in J.-F. Pradeau (ed.), *Platon, les formes intelligibles*, 2001, p. 155-176.
- Clark R. L., « *Herds of free bipeds* », in Ch. Rowe (ed.), *Reading the Statesman*, Proceedings of the III Symposium platonicum, Sankt Augustin, Academia, 1995, p. 236-252.
- Compagnino G., « *La poesia e la città. Ethos et mimesis nella "Repubblica" di Platone* », *Siculorum Gymnasium*, 43, 1990, p. 3-89.
- Dorion L.-A., « La subversion de l'elenchos juridique dans l'Apologie de Socrate », in *Revue philosophique de Louvain*, n. 88, 1990, p. 311-344.
- Erler M., « *Legitimation und Projektion: Die „Weiheit des Alten“ im Platonismus der Spätantike* », in Dieter Kuhn und Helga Stahl (ed.) *Die Gegenwart des Altertums*, Heidelberg, ed. Forum, 2001, p. 313-326.
- Gadamer H.-G., « *Plato Denken in Utopien* », *Gymnasium* 90, 1983, p. 434-455.
- Gallop D., « *The Socratic Paradox in the Protagoras* », *Phronesis* 9, 1964, p. 117-129
- Ganson T.S., « *Appetitive Desire in Late Plato* », *History of Philosophy Quarterly* 18, 2001, p. 227-237.
- Gaudin C., « Remarques sur la météorologie de Platon », *Revue des études anciennes* 72, 1970, p. 332-343.
- « *Euthéia. La théorie platonicienne de l'innocence* », *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 171, 1981, p. 145-168.
- Goldsmith M.M., « *Glaucon's challenge* », *Australasian Journal of Philosophy* 73, 1995, p. 356-367.
- Grimaldi N., « Le statut de l'art chez Platon », *Revue des Études Grecques* 93, 1980, p. 25-41.
- Gundert H., « *Enthousiamos und Logos bei Platon* » [1949], in K. Döring et F. Preißhofen (ed.) *Platonstudien*, Amsterdam, B.R. Grüner, 1977, p. 1-22.

- « *“Perspektivische Täuschung” bei Platon und die Prinzipienlehre* » [1974], in K. Döring et F. Preißhofen (ed.) *Platonstudien*, Amsterdam, B.R. Grüner, 1977, p. 160-177.
- Gulley N., « *The Interpretation of “No one does wrong willingly” in Plato’s Dialogues* », *Phronesis* 10, 1965, p. 82-96
- Hall R. W., « *Justice and the Individual in the Republic* », *Phronesis* 4, 1959, p. 149-158.
- « *Psukhé as Differentiated Unity in the Philosophy of Plato* », *Phronesis* 8, 1963, p. 63-82
- Halper E.C., « *Soul, Soul’s Motions, and Virtue* », in S. Scolnicov et L. Brisson (ed.) *Plato’s Laws: From Theory inot Practice*, Proceedings of the VI Symposium Platonicum, Sankt Augustin, Academia, 2003, p. 257-267.
- Hammond L. M., « *Plato on Scientific Measurement and the Social Sciences* », *Philosophical Review* 44, 1935, p. 435-447.
- Jannone A., « *Sur les notions hekousion et akousion dans la morale platonicienne* », *Diotima* 2, 1974, p. 57-71.
- Jouanna J., « *Le médecin modèle du législateur dans les Lois de Platon* », *Ktèma* 3, 1978, p. 77-91.
- Kerferd G.B., « *Plato’s Noble Art of Sophistry* », in *Classical Quaterly*, n.s. 4, 1954, p. 84-90.
- « *Le sophiste vu par Platon : un philosophe imparfait* », in B. Cassin (ed.), *Positions de la sophistique*, COlloque de Cerisy, Paris, Vrin, 1986, p. 13-25.
- Klein S., « *Plato on the Relation between Character Education and Rationality* », *The Southern Journal of Philosophy* 27, 1989, p. 239-254.
- Klonoski R.J., « *The Preservation of Homeric Tradition: Heroic Re-Performance in the Republic and the Odyssey* », *Clio* 22 :3, 1993, p. 251-271.
- Kofi Ackah E., « *Socratic Wisdom* », *History of Philosophy Quarterly* 20, 2003, p. 123-147.
- Lafrance Y., « *Métrétique, mathématiques et dialectique en Politique 283C-285C* », in Ch. Rowe (ed.), *Reading the Statesman*, Proceedings of the III Symposium platonicum, Sankt Augustin, Akademia, 1995, p. 89-101.
- Laks A., « *L’utopie Législative de Platon* », *Revue philosophique de la France et de l’étranger*, 1991, p. 417-428.
- « *Legislation and demiurgy: on the relationship between Plato’s Republic and Laws* », *Classical Antiquity* 9, 1990, p. 209-229.
- Lane M., « *A new angle on utopia : the political theory of the Statesman* », in Ch. Rowe (ed.), *Reading the Statesman*, Proceedings of the III Symposium platonicum, Sankt Augustin, Academia, 1995, p. 276-291.

- Larivée A., « Du vin pour le Conseil de veille? Mise en lumière d'un lien occulté entre le Chœur de Dionysos et le *nukterinòs súllogos* dans les *Lois* de Platon », *Phronesis* 48, 2003, p. 29-52.
- Loewenclau I. von, « Die Wortgruppe *pláne* in den platonischen Schriften », in H. Flashar et K. Gaiser (ed.) *Synusia. Mélanges W. Schadewaldt*, Pfullingen, Neske, 1965, p. 111-122.
- Lukes S., « *Moral Weakness* », *Philosophical Quarterly* 15, 1965, p. 104-114.
- McPherran M.L., « *Socratic piety in the Euthyphro* », in H.H. Benson (ed.), *Essays on the Philosophy of Socrates*, New York, Oxford University Press, 1992, p. 220-240
- Morrow G.R., « *Plato's Conception of Persuasion* » [1953], in K.V. Erickson (ed.) *Plato: True and Sophistic Rhetoric*, Amsterdam, Rodopi, 1979, p. 339-354.
- Moors K., « *Named life selections in Plato's myth of Er* », *Classica et Mediaevalia* 39, 1988, p. 55-61.
- Murphy D.J., « *Doctors of Zalmoxis and Immortality in the Charmides* », in L. Brisson et Th.M. Robinson (ed.) *Plato, Euthydemus, Lysis, Charmides*, Sankt Augustin, Academia, 2000, p. 286-295.
- Neschke-Hentschke A., « *Der platonische Timaios als Manifest des platonischen Demiurgie* », in A. Neschke-Hentschke (ed.) *Le Timée de Platon. Contributions à l'histoire de sa réception*, Louvain, Peeters, 2000, p. IX-XXVII.
- Ostenfeld E., « *Who Speaks for Plato? Everyone!* », in G.A. Press (ed.), *Who Speaks for Plato?*, Oxford, Rowman & Littlefield, 2000, p. 211-220.
- Page C., « *The Truth about Lies in Plato's Republic* », *Ancient Philosophy* 11, 1991, p. 1-33.
- Parry R.D., « *Platonic Virtue Ethics and the End of Virtue* », *History of Philosophy Quarterly* 19, 2002, p. 239-254.
- Patterson R., « *Plato on Philosophic Character* », *Journal of the History of Philosophy* 25, 1987, p. 325-350.
- Penner T., « *Knowledge VS True Belief in the Socratic Psychology of Action* », *Apeiron* 29, 1996, p. 199-230.
- Pradeau J.-F., « Le poème politique de Platon. Guiseppe Bartoli : un lecteur moderne du récit atlante (*Timée*, 17a-27b, et *Critias*) », in A. Neschke-Hentschke (ed.) *Le Timée de Platon. Contributions à l'histoire de sa réception*, Louvain, Peeters, 2000, p. 255-270.
- Praus Sze C., « *Eikasía and pístis in Plato's cave allegory* », *Classical Quarterly* 27, 1977, p. 127-138.

- Press G., « *Plato's dialogues as enactments* », in *The Third Way: New Directions in Platonic Studies*, Lanham, Rowman and Littlefield, 1995, p. 133-152.
- Renaud F., « *Humbling as Upbringing: the Ethical Dimension of the Elenchus in the Lysis* », in G.A. Scott (ed.) *Does Socrates Have a Method?*, Pennsylvania State University Press, 2002, p. 183-198.
- Robinson Th.M., « *Two Key Concepts in Plato's Cosmology* », *Méthexis* 7, 1994, p. 43-49.
- Roochnik D.L., « *Socrates' Use of Techne-Analogy* », in H.H. Benson (ed.), *Essays on the Philosophy of Socrates*, New York, Oxford University Press, 1992, p. 295-310.
- « *Counting on number. Plato on the goodness of arithmós* », *American Journal of Philology* 115, 1994, p. 543-563.
- Rorty A., « *Plato and Aristotle on Belief, Habit, and Akrasia* », *American Philosophical Quarterly* 7, 1970, p. 50-61.
- Rowe Ch.J., « *Socrates, the laws, and the Laws* », in S. Scolnicov et L. Brisson (ed.) *Plato's Laws: From Theory inot Practice*, Proceedings of the VI Symposium Platonicum, Sankt Augustin, Academia, 2003, p. 87-97.
- « *Plato on the Sophists as Teachers of Virtue* », *History of Political Thought* 4, 1983, p. 409-427.
- Schmidt Osmanczik U., « *... epikheireîn ... katà pólin therapeían tékhnei gnorizein ... En torno al Político de Platón* », in C. Eggers Lan (ed.), *Platón: los diálogos tardíos*, Actas del I Symposium platonicum, 1987, p. 35-47.
- Segvic H., « *No One Errs Willingly: the Meaning of Socratic Intellectualism* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* XIX, 2000, p. 1-45.
- Sheffield F.C.C., « *Psychic Pregnancy and Platonic Epistemology* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* XX, 2001, p. 1-33.
- Shorey P., « *Plato's Ethics* », in G. Vlastos (ed.), *Plato II: Ethics, Politics, and Philosophy of Art and Religion*, New York, Anchor Books, 1971, p. 7-34.
- Siewert Ch., « *Plato's Division of Reason and Appetite* », *History of Philosophy Quarterly* 18, 2001, p. 329-352.
- Taormina D. P., « *Dynamique de l'écriture et processus cognitif dans le néoplatonisme* », in M. Dixsaut (ed.), *Contre Platon t. I*, Paris, Vrin, 1993, p. 215-245.
- Trevaskis J.R., « *The Sophistry of Noble Lineage* », in *Phronesis* I, 1955, p. 36-49.
- Villela-Petit M., « *La question de l'image artistique dans le Sophiste* », in P. Aubenque (ed.), *Études sur le Sophiste de Platon*, Naples, Bibliopolis, 1991, p. 53-90.

- « *The Socratic elenchus: method is all* » [1983], in M. Burnyeat (ed.), *Socratic Studies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, p. 1-29
- « *Socrates disavowal of knowledge* », idem, p. 39-66.
- « *Socrates on Acrasia* » [1969], in D.W. Graham (ed.) *Studies in Greek Philosophy, vol. II: Socrates, Plato, and their Tradition*, Princeton, Princeton University Press, 1995, p. 43-59.
- « *Slavery in Plato's Thought* », *The Philosophical Review* 50, 1941, p. 289-304.
- Waugh J.B., « *Questioning the Self: A Reaction to Carvalho, Press, and Schmid* », in G.A. Scott (ed.) *Does Socrates Have a Method?*, Pennsylvania State University Press, 2002, p. 281-297.
- Weiss R., in: « *Statesman as epistémôn, caretaker, physician and weaver* », in Ch. Rowe (ed.), *Reading the Statesman*, Proceedings of the III Symposium platonium, Sankt Augustin, Academia, 1995, p. 213-222.
- Wolff F., « *Le Chasseur chassé* », in *Études sur le Sophiste*, Naples, Bibliopolis, 1991, p. 17-52.
- Woodruff P., « *Plato's early theory of knowledge* », in H.H. Benson (ed.), *Essays on the Philosophy of Socrates*, New York, Oxford University Press, 1992, p. 86-106.

Littérature secondaire III

Histoire et philosophie en Grèce antique

- Bett R., « *The Sophists and Relativism* », *Phronesis* 34, 1989, p. 139-169.
- Billaut A., « *La folie poétique: remarques sur les conceptions grecques de l'inspiration* », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* (4), 2002, p. 18-35.
- Bodéüs R., *Le philosophe et la cité, recherches sur les rapports entre morale et politique dans la pensée d'Aristote*, Paris, Belles Lettres, 1982, 264 p.
- Brisson L., *Introduction à la philosophie du mythe*, t. 1 : *Sauver les mythes*, Paris, Vrin, 1996, 254 p.
- Buffière F., *Éros adolescent, la pédérastie dans la Grèce antique*, Paris, Belles Lettres, 1980, 704 p.
- Canto-Sperber M., *Éthiques grecques*, collection Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 2001, 456 p.
- Cassin Barbara et al., *Le plaisir de parler : études de sophistique comparée*, Colloque de Cérisy, Paris, Éditions de Minuit, 1986, 255 p.

- Collobert C. (ed.), *L'Avenir de la philosophie est-il grec?* Collection Noesis, Montréal, Fidès, 2002, 236 p.
- Defradas J., « Le Mythe hésiodique des races. Essai de mise au point », *Information littéraire*, 1965, p. 152-156.
- Deman Th., *Le Témoignage d'Aristote sur Socrate*, Paris, Belles Lettres, 1942, 138 p.
- Demont P., *La Cité grecque archaïque et classique et l'idéal de tranquillité*, Paris, Belles Lettres, 1990, 435 p.
- Dodds E.R., *The Greek and the Irrational*, Berkeley, University of California Press, 1951, 327 p.
- Dorion L.-A., *Aristote, les Réfutations sophistiques*, Paris & Québec, Vrin & Presses de l'université Laval, 1995, 476 p.
- Dover K.J., *Greek Popular Morality*, Berkeley, University of California Press, 1974, 330 p.
- *Greek Homosexuality, Updated with a new Postscript*, Cambridge, Harvard University Press, 1989, 246 p.
- Dumézil G., *Mythe et épopée I. L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*; Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard, 1968, 660 p.
- Gill Ch., *Personality in Greek epic, tragedy, and philosophy. The self in dialogue*, Oxford, Clarendon Press, 1996, 510 p.
- Golden M., « *Slavery and Homosexuality at Athens* », *Phoenix* 38, 1984, p. 308-324.
- « *Pais, Child and Slave* », *Antiquité classique* 54, 1985, p. 91-104.
- Grasberger L., *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Nach den Quellen dargestellt von Dr. Lorenz Grasberger. II. Theil: Der musische Unterricht oder die Elementarschule bei den Griechen und Römern.*, Würzburg, Stahel'schen Buch- und Kunsthandlung, 1875.
- Hadot P., « La philosophie antique: une éthique ou une pratique? », in *Problèmes de la morale antique*, 1993, p. 7-37.
- Joly R., « La caractérologie antique jusqu'à Aristote », *Revue Belge de Philosophie et d'Histoire* 40, 1962, 5-28.
- « Platon et la médecine », *Bulletin de l'association Guillaume Budé* XX, 1961, p. 435-451.
- Jouanna J., *Hippocrate*, Paris, Fayard, 1992, 648 p.
- « La collection hippocratique et Platon », *Revue des études grecques* XC, 1977, p. 15-28.
- « Médecine et politique dans la Politique d'Aristote (II, 1268b25-1269a28) », *Ktéma* 5, 1980, p. 257-266.

- Kerferd J.B., *Le mouvement sophistique*, traduit et présenté par A. Tordesillas et D. Bigou, Paris, Vrin, 1999, 272 p.
- Lloyd G.E.R., « L'Idée de nature dans la Politique », in P. Aubenque et A. Tordesillas (ed.), *Aristote politique*, Paris, PUF, 1993, p. 135-159.
- Loraux N., *L'invention d'Athènes, Histoire de l'oraison funèbre dans la « cité classique »*, Paris, Mouton éditeur et les édition de l'EHESS, 1981, 510 p.
- Lord C., *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*, Ithaca & Londres, Cornell University Press, 1982, 226 p.
- Popper K.R., *The Open Society and its Enemies*, vol. I, London, Routledge and Kegan Paul, 1949, 268 p.
- Robin L., *La pensée grecque et l'origine de l'esprit scientifique* [1923], Paris, Albin Michel, 1973, 529 p.
- de Romilly J., « Réflexions sur le courage chez Thucydide et Platon », *Revue des études grecques* 93, 1980, p. 307-323.
- Ross W.D., *Aristote* [1923], traduit par J. Samuel, Londres, Gordon & Breach, 1971, 424 p.
- Schouler B., « Dépasser le père », *Revue des Études Grecques* 93, 1980, p. 1-24.
- Vernant J.-P., « Entre la honte et la gloire: l'identité du jeune Spartiate », in *L'individu, la mort, l'amour*, Paris, Gallimard, 1989, p. 173-209.
- « L'individu dans la cité », *idem*, p. 211-232.
- Vidal-Naquet P., *Le chasseur noir: formes de pensées et formes de société dans le monde grec*, Paris, 1983, 487 p.
- Vidal-Naquet P. et Levesque P., *Clisthène l'Athénien*, Paris, Belles Lettres, 1964, 216 p.
- Voliotis N., « *Isocrates and Plato. An effort to interpret Phaedr.278e-279b* », *Platon* 29, 1977, p. 145-151
- Wilms H., *Techne und Paideia bei Xenophon und Isokrates*, Stuttgart/Leipzig, B.G. Teubner, 1995, 348 p.

