

Université de Montréal

De la cité divine à la cité humaine

L'éducation de l'irrationalité dans la République et les Lois

Par

Nara Ivette Lopez-Contreras

Département de Philosophie, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise en philosophie, option recherche

Mars 2021

© Nara Ivette Lopez-Contreras, 2021

Université de Montréal

Département de Philosophie / Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé(e)

De la cité divine à la cité humaine

L'éducation de l'irrationalité dans la République et les Lois

Présenté par

Nara Ivette Lopez-Contreras

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Elsa Bouchard

Présidente-rapporteuse

Laetitia Monteils-Laeng

Directrice de recherche

Louis-André Dorion

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au rôle que jouent les deux aspects « irrationnels » de l'âme humaine, l'*epithumetikón* et le *thymoeidês*, au sein de la cité platonicienne. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est la question de savoir si ces parties de l'âme peuvent être éduquées dans le cadre du programme éducatif octroyé par la cité. Par la suite, nous examinons la philosophie éducative platonicienne telle qu'elle est exposée dans la *République* et les *Lois* afin de découvrir si les appétits et les affects peuvent être éduqués dans le cadre d'un programme pédagogique structuré. Notre analyse vise à répondre aux deux questions suivantes : i) si les aspects irrationnels de l'âme sont candidats à recevoir une éducation, de quel type serait-elle ? Et (ii) quel impact aura une telle éducation sur eux ? Bien que la *République* et les *Lois* esquissent une *paideia* qui vise à atteindre un même but (à savoir, produire des citoyens vertueux), lorsque nous analysons sa caractérisation dans chaque dialogue, nous nous apercevons que l'irrationalité ne joue un rôle essentiel que dans les *Lois*. Notre analyse révélera donc que, dans son ensemble, le programme pédagogique platonicien possède en effet une certaine unité méthodologique : il vise à former les meilleurs citoyens possibles. Or, la *République* Platon se concentre sur l'aspect « divin » de l'éducation (la formation des meilleurs dirigeants), tandis que dans les *Lois* le philosophe se penche plutôt sur la possibilité de fournir une éducation plus populaire, adaptée à la mesure de l'humain ; une *paideia* qui s'adresse à la plus grande partie des citoyens qui composent la Magnésie et les persuade de suivre la loi. Cependant, en dépit de ces particularités, nous concluons que le parcours musical et gymnique est non seulement l'outil par excellence pour éduquer l'irrationalité, mais aussi le fondement même de toute la *paideia* platonicienne.

Mots-clés : Platon, Éducation, Irrationalité, République, Lois, Appétits, Affects

Abstract

This dissertation examines the role that the two irrational aspects of the human soul, the *epithumetikón* and the *thymoeidês*, play in the Platonic City. What interests us is determining whether irrationality can be educated within the framework of the educational program granted by the city or not. To assess this, we will examine Plato's educational philosophy as outlined in both the *Republic* and the *Laws* to clarify whether appetites and affections can be educated. Thus, our analysis seeks to answer the following two questions: (i) if the irrational aspects of the soul are potential candidates for education, what kind of education would this be? Furthermore, (ii) what would be the effect of such an education? Although both the *Republic* and the *Laws* outline a *paideia* that pursues the same goal (namely, to breed virtuous citizens), when analyzing the characterization of this educational program in each dialogue, it seems that irrationality only plays a determining role in the *Laws*. Therefore, we will claim that while the Platonic educational program possesses a certain methodological unity (for it aims to form the best possible citizens), the latter operates differently in both dialogues: while in the *Republic* Plato focuses on the "divine" aspect of education (the training of the best leaders), in the *Laws* he is keener on providing a popular education, one tailored to immediate human needs. A *paideia* that can indeed appeal and entice the large mass of ordinary citizens who make up Magnesia to follow the law willingly. Following this line of thinking, we will conclude that despite these methodological particularities, music and gymnastics are not only the primary way for educating irrationality, but also the very same foundation of the platonic educational program.

Keywords: Plato, Education, Irrationality, Republic, Laws, Appetites, Affections

Table des matières

Résumé	5
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Remerciements.....	11
INTRODUCTION.....	12
1. LA CALLIPOLIS, OU LA CITÉ DIVINE : UN PROJET ÉDUCATIF NON ACCOMPLI	18
1. <i>Paideia</i> et citoyenneté : qu'est-ce que l'éducation pour Platon ?.....	21
1.1. Le <i>Protagoras</i> : l'excellence politique peut-elle être enseignée ?	23
1.2. La <i>République</i> et le programme éducatif pour le « naturel philosophe ».....	27
1.3. Les deux parcours éducatifs : le façonnement du caractère et la formation pour la raison.....	30
1.4. Les liens entre les « deux parcours » éducatifs	40
2. Éduquer <i>l'epithumetikón</i> ? : la classe productrice et la <i>paideia</i> non nommée	43
2.1. Le problème de l'éducation en commun	44
2.2. Est-ce qu'il y a une <i>paideia</i> pour la classe productrice ?.....	48
2.3. La modération : vertu paradoxale	50
2. LA MAGNÉSIE, OU LA CITÉ HUMAINE : L'ÉDUCATION DE L'IRRATIONALITÉ DANS LES LOIS.....	59
1. La Magnésie : une cité pour les non-philosophes.....	63
1.1 La disparition du roi — philosophe	65

1.2	Absence du principe de spécialisation.....	69
1.3	Modification de la hiérarchie des vertus	71
1.4	L'éducation mathématique se transforme	76
	Conclusion : La Magnésie, cité « ordinaire »	79
2.	Encadrement de la question éducative : légiférer, c'est éduquer.....	80
2.1	Les définitions « méta-législatives » de la <i>paideia</i>	83
2.2.	La <i>choreia</i> et la <i>mousiké</i> : des outils éducatifs ou rééducatifs ?	89
	Conclusion : une éducation pour l'irrationalité.....	93
	CONCLUSION	97
	Références bibliographiques	99

Remerciements

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Laetitia Monteils-Laeng, pour tout le soutien qu'elle m'a fourni pendant tous ces longs mois de recherche. Je suis convaincue que sans son aide et sa patience presque infinie ainsi que ses judicieux conseils, ce projet n'aurait jamais vu la lumière. Je souhaite aussi remercier M. Fernando Danel Janet pour avoir non seulement instigué, mais aussi encouragé mon goût pour l'antiquité grecque, et M. Mario Iván Juárez García pour ses excellents conseils et soutien lors de mes premières incursions dans le monde de la recherche.

Finalement, je remercie ma mère d'avoir encouragé mes rêves philosophiques. Sans elle, je ne serais jamais devenue la personne que je suis aujourd'hui.

INTRODUCTION

Est-ce qu'il y a une éducation pour l'irrationalité chez Platon ?

« Mais il s'agit de l'intelligence qui raisonne en vue d'un but et qui est propre à exécuter l'action (elle diffère d'ailleurs de l'intelligence spéculative par sa fin) et de l'appétit qui vise toujours un but. C'est, en effet, l'objet de l'appétit qui constitue le point de départ de l'intelligence exécutive alors que son terme ultime constitue le pont de départ de l'action. Il est par conséquent tout à fait logique que les deux principes qui apparaissent moteurs soient l'appétit et la réflexion exécutive. Car c'est l'objet de l'appétit qui déclenche le mouvement. Et la raison pourquoi la réflexion est motrice, c'est qu'elle a pour point de départ cet objet de l'appétit. De même, la représentation, lorsqu'elle imprime un mouvement, ne le fait pas sans appétit. »

—Aristote, *DA*, III, 433a15-20¹.

Comme Aristote le souligne dans le livre III du *De Anima*, la raison (*noûs*) à elle seule ne nous fait pas agir. Afin qu'une action puisse se déclencher, il faut que le désir (*oréxis*) de l'agent intervienne ; d'ailleurs, ce désir a son siège dans la faculté désidérative de l'âme (*to orektikón*), laquelle est entièrement distincte de celle qui accueille la raison (*noûs*). Ainsi, le Stagirite affirme qu'une action est le résultat d'un processus psychologique qui engage le désir et une des facultés discriminantes.²

Or, Aristote n'est pas le premier à proposer que le désir et, de manière plus générale, l'aspect affectif de l'âme, siège de nos réactions émotionnelles, influencent notre action de manière décisive. Les antécédents de cette analyse se trouvent déjà dans la *République*, où Platon reconnaît que la raison, elle aussi, possède un certain type de désir, lequel fonctionne déjà comme principe d'action. Ainsi, chez Platon le désir intervient même dans l'action conduite par et en accord avec la raison, car c'est la raison elle-même qui désire, chaque « partie » de l'âme chez Platon étant une source de motivation³. Cette particularité est mise en valeur par la possibilité de conflit psychologique entre les parties de l'âme, un phénomène qui a aussi son correspondant à l'échelle de la cité⁴. Ainsi, comme Socrate le signale au livre IV de la *République*, l'expérience quotidienne

¹ Trad. Richard Bodéüs

² Pour une analyse approfondie sur la caractérisation que Aristote fait de la faculté désidérative (*to orektikón*) Cf. Giles Pearson, *Aristotle on desire*, Cambridge Classical Studies (Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2012).

³ Cf. *Rép.* X, 580d-581c.

⁴ Cf. *Rép.* IV, 436c-d ; 437a-e.

nous démontre qu'il y a certains hommes capables de s'abstenir de boire ou de manger, même si leurs appétits leur demandent d'agir. Ce comportement apparemment paradoxal se manifeste parce que, chez ces individus, l'aspect rationnel de leurs âmes (*to logistikón*) fournit des raisons valables pour agir contre leurs désirs liés au corps (437d). L'argumentaire que Socrate emploie pour expliquer ce comportement nous révèle donc que l'âme humaine se compose de trois « parties » ou aspects : l'appétit (*to epithumetikón*) qui héberge les besoins physiologiques, tels que le désir de boire ou de manger ; l'aspect ardent (*tó thymoeidês*), qui agit comme siège des affects et finalement, l'aspect rationnel (*tó logistikón*), qui emploie le calcul rationnel (*dianoia*) pour diriger l'âme entière envers ce qui est bon (441e).

Par la suite, chez l'individu vertueux, l'aspect qui détermine la meilleure manière d'agir est le *logistikón*; aspect qui d'ailleurs fait une alliance avec le *thymoeidês* pour ainsi être en mesure de résister aux désirs de l'*epithumetikón*, si l'occasion l'exige (439c-d). Or, chez les individus qui n'ont pas reçu une éducation appropriée, leurs aspects irrationnels, le *thymoeidês* et l'*epithumetikón*, les poussent à agir d'une manière qui n'est pas conforme avec ce qui est véritablement bon.⁵ Par conséquent, Platon conçoit la raison humaine non comme un principe abstrait et donc séparé de la réalité, mais plutôt comme quelque chose de profondément enraciné dans le contexte des affects humains : l'aspect rationnel de notre âme (*to logistikón*) nous pousse à agir parce qu'il n'est qu'une raison incarnée qui possède ses propres désirs, lesquels sont meilleurs que ceux de l'*epithumetikón* et le *thymoeidês*. En effet, tandis que ces derniers nous poussent vers les plaisirs immédiats, toujours insatiables, la raison nous motive à poursuivre le plaisir authentique⁶ : la contemplation de ce qui est véritablement bon. Par conséquent, l'homme rationnel est celui qui reconnaît qu'il vaut mieux poursuivre les désirs raisonnés du *logistikón* que ceux de l'*epithumetikón* et du *thymoeidês*.

Ce mémoire s'intéresse à ces aspects « irrationnels » de l'âme humaine, l'*epithumetikón* et le *thymoeidês*, particulièrement la question de savoir s'ils peuvent être éduqués dans le cadre d'un programme pédagogique structuré, similaire à celui que Socrate propose aux livres III et IV de la *République*. Ainsi, notre analyse portera sur la pédagogie platonicienne telle qu'elle est exposée dans la *République* ainsi qu'aux livres II, III et VII des *Lois*, et ce, afin de proposer une réponse

⁵ Pour un analyse de cet extrait clé Cf. Olivier Renaut, *Platon: la médiation des émotions ; l'éducation du θυμός dans les dialogues*, Histoire des doctrines de l'antiquité classique 45 (Paris: Vrin, 2014).

⁶ Cf. *Rép.* X, 580d-581c.

aux questions suivantes : i) si les aspects irrationnels de l'âme sont aptes à recevoir une éducation, de quel type serait-elle ? Et (ii) quel impact aura une telle éducation sur ces aspects irrationnels ?

Comme le titre de notre mémoire tente de le souligner, nous soutiendrons que, dans les deux dialogues, Platon propose une éducation qui vise à atteindre un même but : produire des citoyens vertueux. Étant donné que les aspects irrationnels de l'âme ont le pouvoir de pousser l'agent à agir, l'éducation des appétits et des affects doit jouer un rôle essentiel dans les deux projets de cité que la *République* et les *Lois* esquissent, puisque c'est grâce à la *paideia* que l'individu apprend à suivre les commandements de la raison. Or, lorsque nous analysons la caractérisation de la *paideia* propre à chaque dialogue, nous nous apercevons que la manière dont Platon présente son déroulement varie d'un dialogue à l'autre. Même si le Socrate de la *République* propose un premier parcours musical et gymnique qui vise à maîtriser les aspects irrationnels de l'âme, il n'en demeure pas moins que le philosophe ne considère jamais la participation des travailleurs manuels de la Callipolis, ces hommes et femmes qui constituent la classe plus nombreuse de la cité.

En revanche, la *paideia* que l'étranger d'Athènes présente dans les *Lois* comporte un parcours éducatif qui s'adresse à tous les citoyens de la Magnésie, et ce, sans établir une distinction préalable entre philosophes et non-philosophes, gouvernants et gouvernés. En fait, dans son exposition du parcours éducatif, l'étranger d'Athènes ne précise jamais les particularités de la *paideia* que suivront les gardiens de la loi ou les membres du conseil nocturne, bien qu'à plusieurs reprises il laisse entendre que ces citoyens d'exception recevront une éducation plus complète.

Ainsi, notre analyse révélera que, dans son ensemble, le programme pédagogique platonicien possède en effet une certaine unité méthodologique : il vise à former les meilleurs citoyens possibles. Cependant, dans la *République*, Platon se concentre sur l'aspect « divin » de l'éducation : la formation des meilleurs dirigeants, tandis que dans les *Lois* il se penche plutôt sur la possibilité de fournir une éducation plus populaire, adaptée à la mesure de l'humain ; une *paideia* qui peut d'abord interpeller et persuader la grosse masse des citoyens ordinaires qui composent la Magnésie à suivre la loi volontiers. Or, en dépit des particularités propres à chaque dialogue, nous concluons que l'éducation des aspects irrationnels de l'âme humaine par l'action d'un parcours musical et gymnique reste un composant essentiel de la *paideia* platonicienne.

Par ailleurs, tout au long de notre étude, nous utiliserons les termes « rationalité » et « irrationalité » de manière courante³. Pour cette raison, nous tenons d'abord à préciser le sens que

nous donnons à ces concepts. Même si dans ses dialogues, Platon ne nous donne jamais une définition précise de ces deux concepts, une analyse de certains extraits tirés des livres IV, V et VII de la *République* ; des livres III, IV et XII des *Lois* et des lignes 89a-e du *Timée*, nous permet néanmoins d'en dégager une définition préliminaire.

Ainsi, nous émettrons l'hypothèse que Platon conçoit la rationalité comme une capacité ou tendance de la pensée détenue par certains individus doués d'un naturel approprié, ce qui d'ailleurs les pousse à concentrer leur pensée prioritairement sur ce qui est universel, permanent et donc stable, plutôt que sur les choses particulières, toujours soumises au devenir et, par la suite, au changement. Cette tendance à voir l'universel avant le particulier est ce qui encadre et oriente les actions des hommes rationnels, puisque la raison comme les philosophes sont les seuls capables de voir le bien de l'âme ou de la cité. Par la suite, le désir de se rapprocher et de connaître ce qui est véritablement bon en soi est ce qui caractérise et distingue les individus rationnels. Il s'ensuit que le paradigme de l'homme rationnel pour Platon n'est autre que le philosophe, l'homme qui détient un naturel approprié⁷ et qui est capable de s'adonner à la connaissance en vertu de laquelle il est capable d'orienter sa vie vers la recherche du bien.

Par la suite, si la rationalité n'est qu'une tendance de pensée qui encourage celui qui la possède à orienter ses actions en utilisant des critères universels plutôt que les choses particulières, l'irrationalité doit nécessairement impliquer une tendance contraire, c'est-à-dire un penchant pour agir en suivant des critères particuliers et donc changeants, personnels, privés, propres à soi, voire idiosyncrasiques, plutôt que de privilégier ce qui est stable et fixe. Donc, l'homme irrationnel est celui qui oriente ses actions vers la recherche des désirs qui lui sont propres et qui ne sont pas médiatisés par la réflexion, soit ceux de l'*epithumetikón* et du *thymoeidês* dont la réalisation apportera à l'agent un plaisir immédiat et intense, même s'il n'est pas durable. De plus, si le paradigme de l'individu rationnel est le philosophe, celui de l'homme irrationnel sera donc le non-philosophe, c'est-à-dire l'homme « ordinaire » qui permet à ses appétits corporels ou à ses émotions déplacées de motiver ses actions.

Cette caractérisation du binôme rationalité/irrationalité peut paraître néanmoins contre-intuitive, puisqu'elle admet une possibilité « paradoxale » : qu'un homme accompli dans la vie

⁷ Cf. *Rép.* II, 375e-376 a. Sur la pertinence du terme, « naturel philosophe » cf. Monique Dixsaut, *Le naturel philosophe: essai sur les Dialogues de Platon* (Vrin, 2001).

demeure en même temps, et en dépit de ses avantages matériels et physiques, un individu irrationnel. En effet, pour Platon, l'homme irrationnel n'est pas forcément celui qui est incapable de vivre dans une communauté politique ni celui qui est moralement corrompu. L'irrationalité chez Platon n'est pas synonyme de dysfonctionnement social. Pour le philosophe, il est possible de posséder des richesses, connaître une carrière politique florissante, bénéficier d'un cercle d'amis prestigieux, et même de faire preuve de bienveillance envers ceux qui sont moins privilégiés, sans que cela fasse immédiatement de nous des individus rationnels. Comme le démontre l'analyse de la vie du tyran présentée au livre IX de la *République* (587b-d), même si en apparence cet homme possède toutes sortes de bonheurs, il n'en demeure pas moins que son âme est asservie par son *epithumetikón* et, par conséquent, pour lui aucun plaisir ne sera jamais suffisant. Le tyran, esclave éternel de ses propres désirs, est le paradigme de l'homme irrationnel.

Ainsi, en prenant comme fil conducteur les considérations précédentes, le terme rationalité n'apparaîtra dans ce mémoire que pour faire référence aux philosophes, étant donné que le paradigme de rationalité que Platon propose n'est autre que le philosophe. En revanche, les hommes « irrationnels » ne seront que tous les individus ordinaires qui composent les cités, c'est-à-dire tous les hommes et les femmes qui agissent et orientent leur vie en suivant les directives données soit par leurs appétits corporels, soit par leurs affects mal encadrés.⁸

⁸ Bien que le nombre d'études qui portent sur le rôle qui joue l'irrationalité dans la pensée politique platonicienne ne soit pas si abondant, nous avons quand même identifié trois études essentielles. (1) D'abord, nous trouvons les travaux de Eric Robertson Dodds, *The Greeks and the Irrational* (Los Angeles : University of California Press, 1951), qui a analysé les diverses manifestations de l'irrationnel dans la culture grecque du V^e siècle av. J.-C. Bien que les recherches de Dodds soient plutôt généralistes (en effet, il s'intéresse aux manifestations de l'irrationnel autant dans la production poétique que dans la montée du mouvement sophistique, ou dans d'autres manifestations culturelles et religieuses du « siècle des lumières » grec), l'analyse qu'il mène dans le chapitre consacré à la pensée platonicienne nous propose que le philosophe athénien était tout à fait conscient des limites et des défis introduits par la pensée rationaliste du V^e siècle av. J.-C. Dodds est donc le premier commentateur qui souligne que la philosophie de Platon visait à résoudre les enjeux soulevés par l'hyper rationalisme propre à son temps. Or, dans l'analyse menée par Dodds, il manque au lecteur une définition précise de ce que Platon comprend par « irrationnel ». (2) Une telle lacune est vite comblée par la contribution de Herbert M. Garelick, *Modes of Irrationality: Preface to a Theory of Knowledge* (The Hague: Nijhoff, 1971), qui analyse la théorie platonicienne de la connaissance afin de comprendre ce que Platon entend par « irrationnel ». De manière un peu paradoxale, Garelick conclut que pour Platon l'irrationalité n'existe pas. Contrairement à ce que Dodds défend, il soutient que Platon ne se penche sur ce qui est irrationnel que pour soulever le non-sens de ce dernier. Ainsi, selon Garelick, Platon est effectivement le paradigme du penseur rationaliste, puisque la seule catégorie qui donne un certain ordre à notre réalité et donc, devient susceptible d'être analysée c'est la rationalité. Bien que l'analyse de Garelick soit minutieuse, il n'étudie que certains extraits de nature épistémologique, raison pour laquelle nous défendons que ses conclusions ne puissent pas être intégralement extrapolées à la pensée politique platonicienne. De plus, vu que Garelick ne considère l'irrationalité que comme un paradoxe, ses analyses n'évoquent jamais la possibilité que cette dernière soit éduicable. (3) Finalement, le dernier ouvrage qui a l'irrationalité pour thème central est la monographie de Hendrik Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle* (Oxford: Clarendon Press, 2009). Dans cet ouvrage, Lorenz soutient que l'aspect appétitif de l'âme (*tó epithumetikón*)

Notre travail se divise en deux parties. Dans la première, il s'agira tout d'abord d'analyser le déroulement du programme éducatif tel qu'il est exposé dans la *République*. Nous soutiendrons que, même si ce dialogue propose une éducation pour l'un des aspects de l'irrationalité, à savoir le *thymoeidês*, il n'est pas encore question d'éduquer tout ce qu'il y a d'irrationnel dans l'âme ; la troisième classe de la Callipolis associée à l'*epithumetikón* dans l'analogie cité-âme reste entièrement non éduquée. L'absence d'un parcours éducatif destinée aux travailleurs manuels semble ne pas nuire en principe au propos de la *République* (à savoir, démontrer pourquoi il vaut mieux être juste qu'injuste), nous verrons que cette absence peut accélérer le processus de dégénérescence de la cité.⁹

Dans la deuxième partie, il s'agira de montrer que le parcours éducatif que l'étranger d'Athènes présente dans les *Lois* s'adresse aux non-philosophes qui, d'ailleurs, constituent la classe plus nombreuse de la Magnésie. En effet, nous défendrons le fait que la nouvelle colonie crétoise n'est composée que de citoyens « ordinaires », c'est-à-dire détenteurs d'un naturel non philosophique et, par conséquent, des individus qui ne sont pas forcément dominés par leur raison. Ainsi, toutes les mesures législatives et donc éducatives que le législateur impose ne visent qu'à conditionner les affects et les appétits des Magnètes afin de les persuader de suivre la loi de leur plein gré. Finalement, nous concluons en expliquant pourquoi l'éducation de l'irrationalité doit être comprise comme le fondement de tout le projet politique platonicien.

est incapable de porter des jugements propres, raison pour laquelle on doit le considérer comme essentiellement irrationnel. Dans son argumentaire, Lorenz soutient que Platon n'a jamais pensé à l'aspect appétitif de l'âme comme étant capable d'effectuer des jugements moyen-fin, tel que le fait le *logistikón*. Bien que les recherches de Lorenz aient contribué de manière cruciale à notre étude, il faut noter que Lorenz n'analyse pas le rôle que joue l'irrationalité dans les *Lois*.

⁹ Cf. Rép. VIII, 546a-547b

1. LA CALLIPOLIS, OU LA CITÉ DIVINE : UN PROJET ÉDUCATIF NON ACCOMPLI

Lorsqu'on fait référence à la philosophie de l'éducation platonicienne, le premier dialogue qui nous vient à l'esprit est, sans doute, la *République*. En effet, cet ouvrage introduit des concepts et idées fréquemment associés à la pédagogie platonicienne tels que la censure et le bannissement d'Homère et des poètes tragiques (III, 398a-b ; X, 607d-e) ; la séparation des nourrissons, futurs gardiens de la cité, de leurs mères (IV, 452d :460c) ; la dissolution de la famille « privée » pour privilégier plutôt une vie en communauté (V, 458d) ; et, finalement, la défense d'une proposition radicale : octroyer le pouvoir politique aux philosophes, ces hommes (et peut-être, aussi ces femmes) qui incarnent les idéaux de vertu que la Callipolis, la cité parfaite décrite par Socrate, veut renforcer (V, 473d-e). Ainsi, qui fait référence à la philosophie de l'éducation platonicienne fait aussi référence à sa philosophie politique, puisque dans la *République* la réflexion platonicienne autour de la politique se résume à un ensemble de réformes pédagogiques¹⁰. D'ailleurs, le non-respect de ces réformes inévitablement entamera le processus de déclin de la cité¹¹.

Si, pour Platon, la question éducative est en effet tributaire d'une philosophie politique, on comprend vite que l'objectif principal de cette pédagogie sera de faire en sorte que la cité puisse atteindre une certaine stabilité politique, ce qui d'ailleurs permettra à ses citoyens d'atteindre l'*eudaimonia*. Or, cette stabilité ainsi que la vie heureuse qu'elle promet ne peuvent être atteintes qu'en demandant à tous les membres qui appartiennent à la communauté politique de vivre en respectant un mode de vie déterminé, et ce, au détriment du bonheur individuel, puisque dans la Callipolis, « cité parfaite » que la *République* esquisse, c'est l'État et son bonheur qui comptent, et non celui d'une seule classe (420b-c). Ainsi, bien que la *République* nous propose une explication approfondie de ce bien commun, lorsqu'il s'agit de préciser le rôle politique que chaque citoyen aura au sein de la cité, les précisions de Socrate n'expliquent que le développement de la classe des

¹⁰ Cf. George Klosko, *The development of Plato's political theory* (New York: Methuen, 1986), 118. : « L'État dans son ensemble est largement structuré autour de son système éducatif, et ses autres caractéristiques sont adaptées pour permettre à ce système éducatif de fonctionner. Platon soutient que l'État ne peut réussir que s'il accomplit correctement la tâche cruciale qu'est l'éducation. »

¹¹ Cf. *Rép.* VIII, 545d-ff.

gardiens, c'est-à-dire celui des chefs de la cité, et dans une moindre mesure, celui de la classe militaire, les « auxiliaires » des gardiens. En revanche, quand il s'agit de préciser le rôle politique joué par la classe productrice, composée de tous les travailleurs manuels de la Callipolis, Socrate ne semble pas tout simplement en parler.

Ainsi, lorsqu'on analyse le parcours éducatif proposé aux livres III, IV et VI de la *République*, nous ne pouvons que nous demander qui sont exactement les bénéficiaires de cette *paideia*. Autrement dit, ce parcours éducatif est-il destiné exclusivement aux futurs philosophes-rois et à leurs auxiliaires ? Ou bien, bénéficie-t-il aussi à la classe productrice ? Bien que les réponses proposées par les commentateurs soient diverses, il y a tout de même une tendance qui se dégage.¹² Ainsi, F.M. Cornford, G. Vlastos, R. Kamtekar et T. Irwin soutiennent que le programme

¹² Les commentateurs qui se sont prononcés sur cette question se rangent sous deux catégories. (1) En premier lieu, ceux et celles qui défendent non seulement la possibilité que les travailleurs manuels soient aussi éduqués, mais croient aussi que cette éducation est commune aux trois classes sociales de la Callipolis. Le premier à soutenir une telle interprétation était Francis M. Cornford, *The Republic of Plato* (Oxford University Press, 1945), 154n1. Au livre V de la *Rép.* (456), lorsque Socrate évoque l'entraînement reçu par les producteurs, Cornford fait une remarque énigmatique : « l'éducation élémentaire [c.-à-d. le parcours musical et gymnique] sera ouverte à tous les citoyens, mais vraisemblablement poussée plus loin dans le cas de ceux qui montrent un talent spécial ». Pourtant, rien dans le texte ne nous permet de supposer que la classe productrice participera aussi à l'éducation gymnique et musicale. Par la suite, Terence H. Irwin, *Plato's Moral Theory: the Early and Middle Dialogues* (Oxford : Clarendon Press, 1977), 330-331n6, suit la ligne interprétative établie par Cornford, bien que ses affirmations soient moins catégoriques : « Platon ne clarifie pas qui reçoit une éducation. Certaines fois seulement les gardiens sont mentionnés [...] Cependant, l'éducation semble affecter l'état dans un sens général, en inculquant habitudes que tous les citoyens doivent avoir [...] Platon insinue que l'éducation s'étendra en dehors des gardiens, mais il ne le confirme pas » (*ibid.*). La lecture de Irwin est analogue à celle que soutient Rachana Kamtekar, « Plato on Education and Art », in *The Oxford Handbook of Plato*, par Rachana Kamtekar, éd. par Gail Fine (Oxford University Press, 2008), 347-48, qui voit l'éducation comme la voie par laquelle la cité atteint son bonheur : « si l'objectif est de produire la cité plus heureuse, et si l'éducation est la voie vers le bonheur, il serait contradictoire de priver [les travailleurs manuels] de l'éducation ». Finalement, Gregory Vlastos, « Justice and Happiness in the Republic », in *Plato: A Collection of Critical Essays II: Ethics, Politics, and Philosophy of Art and Religion*, Modern Studies in Philosophy (New York : Anchor Books, 1971), 93-94., affirme que l'éducation de la classe productrice est non seulement souhaitable, mais aussi nécessaire, et ce, parce que « [l'éducation] est explicitement conçue pour inculquer la modération, une vertu requise par les trois classes ».

(2) À l'opposé, certains commentateurs ont nié l'existence d'une éducation pour la classe productrice. Ce point-là a été souligné de manière décisive par George F. Hourani, « The Education of the Third Class in Plato's Republic », *The Classical Quarterly* 43, n° 1-2 (janvier 1949): 58-60, qui critique les affirmations de F.M. Cornford en les qualifiant de « raisonnements à priori, fondés dans le présupposé que le raisonnement de Platon est cohérent et bienveillant ». Par la suite, Hourani conclut qu'il n'y a aucun élément textuel sur la base duquel nous pouvons supposer que les travailleurs manuels participent à la « première éducation » musicale et gymnique; bien au contraire, certains passages des livres III et IV de la *République* confirment que l'éducation des travailleurs manuels est distincte de celle des dirigeants (Cf. *Rép.*V, 460c, 546d). À la suite de Hourani, C.D.C. Reeve affirme dans *Philosopher-Kings: The Argument of Plato's Republic* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1988), 309-10., que les travailleurs manuels sont exclus de la première éducation gymnique et musicale que les futurs gardiens reçoivent. Il reprend cette interprétation dans C. D. C. Reeve, *Blindness and reorientation: problems in Plato's Republic* (Oxford ; New York: Oxford University Press, 2013), 135-50., en ajoutant que « le but de l'éducation est de tourner la raison envers l'intelligible » raison pour laquelle les appétits ne peuvent pas être éduqués, puisqu'ils « appartiennent complètement au corps » et donc, à ce qui est sensible et « irrationnel ». Mentionnons pour finir la lecture polémique de Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, Routledge Classics (Abingdon, Oxon: Routledge, 2011), qui non seulement nie toute forme d'éducation pour

éducatif de la *République*, au moins en ce qui concerne l'éducation musicale et gymnique présentée dans les livres III et IV, s'adresse à tous les citoyens de la Callipolis. Selon eux, il y existe une « première éducation commune » à tous les habitants de la cité, peu importe la classe à laquelle ils appartiennent. Dans ce chapitre, nous visons à remettre en question une telle lecture. Notre objectif principal est de démontrer que le parcours éducatif présenté dans la *République* ne concerne que les futurs dirigeants, c'est-à-dire qu'il est destiné exclusivement aux futurs gardiens ainsi qu'à leurs auxiliaires. Par conséquent, une éducation « commune » aux trois classes de citoyens n'est pas envisageable. Dans le régime de la Callipolis, les travailleurs manuels, la classe numériquement la plus importante de la Callipolis, restent entièrement non éduqués¹³.

Pour le démontrer, nous proposerons d'abord un aperçu de l'évolution de la question éducative en prenant le *Protagoras* comme point de départ, pour ensuite contraster ces thèses avec la version plus achevée de la *paideia*, comme Socrate le présente dans la *République*. Nous concluons en précisant que, même si certains extraits de la *République* nous invitent à croire que Platon envisageait déjà la possibilité d'éduquer l'un des aspects de l'irrationalité, à savoir le *thymoeidês*, en aucun cas il n'affirme que l'*epithumetikôn* — qui correspond à la classe productrice dans l'analogie cité-âme — soit aussi éduicable.

Ensuite, nous analyserons la lecture qui défend l'existence d'une éducation en commun. D'abord, nous présenterons des objections en utilisant trois références textuelles (*Rép.* III, 376c8-d3 ; V, 460c4-6 ; 466-467b) qui soulignent la caractérisation négative que Socrate entretient envers les producteurs. Étant donné que les partisans de la thèse selon laquelle il y aurait une éducation en commun considèrent que la caractérisation de la modération (*hê sophrosyne*) constitue une preuve de la légitimité de leur interprétation, nous analyserons aussi le défi posé par la définition de cette vertu.¹⁴ *Finalement*, nous concluons ce premier chapitre en reconnaissant la nécessité quelque peu paradoxale de postuler l'existence d'une classe productrice éduquée, capable de suivre

la classe productrice, mais affirme aussi que les travailleurs manuels ne sont que des esclaves, soumis aux désirs d'une minorité privilégiée.

¹³ Tel que le suggère Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture* / Translated by Gilbert Highet (New York: Oxford University Press, 1939), 23-33, 45-67, 87-98., le concept de *paideia* ne se restreint pas à une formation technique ou professionnelle, c'est-à-dire l'apprentissage d'un métier. Le sens grec du terme *paideia* doit plutôt être assimilé à notre concept de « culture » puisqu'elle correspond à un ensemble de savoirs dont l'acquisition vise au développement harmonieux du corps et de l'esprit, ce qui amène à l'accomplissement de l'homme autant d'un point de vue théorique qu'éthique.

¹⁴ Cf. *Rép.* IV, 432 a-b

les ordres des gardiens, la « raison » de la cité, ce qui nous conduira à proposer une lecture analogue à celle des partisans de l'éducation en commun : il y a en effet une éducation pour l'irrationalité. Or, cette éducation n'est pas du tout présente dans la *République*, mais plutôt dans un dialogue plus tardif, où la pensée politique platonicienne trouve sa forme plus achevée : les *Lois*.

1. *Paideia* et citoyenneté : qu'est-ce que l'éducation pour Platon ?

L'intérêt de Platon pour la *paideia* n'est pas un hasard. Malgré le fait que, dans l'Athènes de Périclès, il y avait des débats qui faisaient de l'éducation un enjeu, l'introduction d'une philosophie éducative à proprement parler (c'est-à-dire la mise en scène d'une proposition pédagogique concrète, inspirée par une certaine idée de l'homme et délimitée par des critères d'action précise¹⁵) n'a été introduite qu'à la fin du V^e siècle av. J.-C., et ce, grâce aux réflexions menées par Platon et par Isocrate dans leurs écoles respectives¹⁶. Bien que ce soient plutôt les propos d'Isocrate qui aient été acceptés et adaptés par la tradition romaine et scolastique comme le standard éducatif, en raison de sa radicalité, c'est la proposition platonicienne qui a suscité le plus de réponses et de discussions successives¹⁷.

Dans ses dialogues de jeunesse¹⁸, Platon ne propose jamais une définition achevée de ce qu'est la *paideia*. En effet, il nous explique plutôt ce qu'elle n'est pas.

¹⁵ Cf. Nicola Abbagnano et Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogia* (Fondo de Cultura Económica, 1964), 8-9.

¹⁶ Cf. Abbagnano et Visalberghi, 46.

¹⁷ Comme Abbagnano et Visalberghi le soutiennent, la division du curriculum scolaire proposée par Isocrate en trois groupes a inspiré la division romaine du trivium et quadrivium, ce qui à la fois a été adopté par les universités médiévales. Concernant le rôle que les idées d'Isocrate ont joué dans l'établissement du curriculum éducatif Cf. Alain Vergnioux, « Éducation et méthode en Grèce classique », in *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif?*, éd. par Brigitte Dancel et Jean Houssaye, Éducation (Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018), 171-84.

¹⁸ Traditionnellement, les Dialogues sont divisés en trois périodes, selon des analyses stylométriques (Cf. Leonard Brandwood, *The Chronology of Plato's Dialogues*, 1^{re} éd. (Cambridge University Press, 1990)., et la discussion synthétique proposée par Charles H. Kahn, *Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form*, 1^{re} éd. (Cambridge University Press, 1997), 42-48.) Dans le cadre de notre étude, les hypothèses liées à cette périodisation n'ont d'intérêt que dans la mesure où elles ont forcé une incidence sur la façon dont on conçoit la psychologie de Platon et son éventuelle évolution. L'exégèse a ainsi coutume de scinder la psychologie platonicienne en deux ou trois phases (voir, entre autres, T. M. Robinson, *Plato's psychology*, 2nd ed, Phoenix 8 (Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press, 1995), et Yvon Brès, *La psychologie de Platon* (Paris: Presses Universitaires de France, 1968): la première correspondrait à la conception socratique où la polarité âme/corps tient lieu de psychologie, une seconde période s'ouvrirait avec la *République* et la mise en place de la tripartition des fonctions psychiques ; enfin,

(1) *En premier lieu*, l'éducation ne se réduit pas à l'apprentissage d'un métier, qu'il soit manuel — cordonnier, boucher, fermier —, ou plus sophistiqué et donc propre à l'homme qui vise à participer à la vie politique et artistique de la cité — rhéteur, avocat, poète —. En aucun cas, *l'éducation ne se restreint à l'acquisition d'un certain savoir-faire technique*. Même si parfois Socrate valorise certains métiers qui exigent la possession d'un certain savoir-faire (comme l'ébénisterie ou la médecine) pour mieux penser le savoir¹⁹, il n'affirme jamais que les individus qui exercent tels métiers sont le paradigme de l'homme éduqué ; Socrate semble plutôt souligner la difficulté dont il fait l'expérience lorsqu'il essaie de préciser le modèle d'homme vertueux et savant.²⁰

(2) *En deuxième lieu*, la *paideia* ne consiste pas non plus à transmettre un ensemble d'enseignements moraux basés sur des opinions, semblables à ceux dispensés par les sophistes sous prétexte de former de « bons citoyens ». ²¹ Contre Gorgias, Hippias, Protagoras et Prodicos, soi-disant maîtres de sagesse et vertu, Socrate brandit une attaque impitoyable : la vertu est une connaissance et la seule manière de l'acquérir est en analysant ce qu'elle est par elle-même.²² Si l'on ne possède pas ce savoir scientifique, si l'on ne comprend pas ce qu'est la vertu « en soi », on ne saura jamais expliquer ce qui fait de toutes les autres vertus « particulières » — telles que le courage, la piété, la modération ou la justice — des vertus et non une autre chose. Si cette dernière hypothèse s'avère exacte, tout ce qu'on peut dire sur le courage ou la justice n'est qu'une simple opinion sans fondement qui ne peut être enseignée aux autres en raison de sa nature changeante²³.

pour certains exégètes, il existe une troisième phase qui se déploierait dans le *Politique*, le *Philèbe* et les *Lois* (Cf. Christopher Bobonich, *Plato's Utopia Recast* (Oxford University Press, 2002).). Cette position, peu défendue, est développée notamment par Charles H. Kahn, *Plato and the Socratic Dialogue*, chap. 2, particulièrement aux pages 39 et sqq. ; pour un tableau synthétique de l'histoire des interprétations de l'évolution de l'œuvre de Platon, voir les pages 37-39 de ce même ouvrage. Finalement, pour une synthèse de toutes les interprétations des dialogues proposées depuis le XVIII^e siècle, Cf. Eugène Napoleon Tigerstedt, *Interpreting Plato*, Stockholm studies in history of literature 17 (Stockholm: Almqvist & Wiksell international, 1977).

¹⁹ Pour certains exemples de cette valorisation des métiers techniques Cf. *Alc.* 118b-119a ; *Grg.* 449c-455a ; *Ion.* 532 b-c, 536-541d et *Euthyd.* 273c-274e.

²⁰ Cette posture concernant le caractère généraliste de la *paideia* est explicitement soutenue dans les *Lois* (I, 643e-644 a). Bien que dans la *République* nous ne trouvions pas une affirmation si explicite, le fait que la classe productrice ne soit pas considérée en principe comme candidate à recevoir une éducation nous révèle que Platon ne considère pas la formation technique, ce qui prépare l'individu à exercer un certain métier comme *paideia*. Pour plus de précisions concernant la distinction entre éducation et formation technique, voir Jaeger, *Paideia*, 50.

²¹ Cf. *Prot.* 317d-319b.

²² Cf. *Prot.* 329b-330b ; *Hp.mai.* 286c-287b.

²³ Comme Socrate l'affirme dans le *Grand Hippias* (286c-287b), la vertu ne se compose pas d'une somme indéfinie d'actions « vertueuses », et ce, de la même manière qu'Aristote l'a soutenu dans le premier livre de l'*Éthique à Nicomaque* (*EN*, I, 1095a-ff). Or, même si la tâche de trouver la vertu en soi s'avère complexe, Socrate croit qu'une

Étant donné que les sophistes ne détenaient que des opinions sur un certain sujet au lieu de posséder une connaissance, il s'ensuit que leur enseignement ne constitue pas une véritable *paideia*.

1.1. Le *Protagoras* : l'excellence politique peut-elle être enseignée ?

Le meilleur exemple de cette conception «aporétique» de l'éducation se trouve dans le *Protagoras*, dialogue de jeunesse où nous trouvons une caractérisation plus achevée de la *paideia*. Dans ce dialogue, Socrate s'oppose au grand sophiste lorsqu'il affirme que la vertu peut être enseignée. Socrate «accepte» la thèse de Protagoras, mais lui pose deux questions en retour. (1) D'abord, pourquoi à l'Assemblée, en ce qui concerne les affaires de la cité, les Athéniens sont-ils prêts à écouter l'opinion de n'importe qui, même si cette personne n'a aucune connaissance ou expérience en politique ? Toutefois, lorsqu'il s'agit d'une affaire pratique et pourtant de moindre importance, telle que la construction d'un bâtiment, pourquoi ces mêmes Athéniens écoutent-ils seulement les opinions d'experts en la matière (ingénieurs, architectes, etc.) (319b-d) ? (2) De plus, si l'excellence politique, c'est-à-dire la connaissance requise pour devenir un bon citoyen, peut en effet être enseignée, pourquoi les grands hommes politiques tels que Périclès n'ont-ils pas pu la transmettre à leur progéniture ? (319e-320 a) Au défi posé par ces questions, Protagoras répond d'abord en relativisant l'inquiétude de Socrate : Zeus, en toute bienveillance, a octroyé à l'humanité tout entière la honte (*aidôs*) et la justice (*dikè*), deux prédispositions qui permettent aux hommes de développer l'excellence politique (322c-e). Cette excellence que Protagoras assimile à la vertu permet aux hommes, et plus particulièrement aux citoyens, d'être compétents dans les questions politiques, ce qui explique pourquoi les Athéniens écoutent l'opinion de tous les citoyens lorsqu'il s'agit de décider à propos d'une affaire politique. D'ailleurs, étant donné que ces mêmes Athéniens suivent une éducation très rigoureuse dès la petite enfance (325d-326e), Protagoras ne semble pas comprendre pourquoi Socrate insiste sur le fait que les hommes athéniens ne soient pas éduqués.

telle entreprise n'est pas inutile ; on peut avoir une connaissance de ce qu'est la vertu parce que la vertu est effectivement une. Ainsi, Socrate s'oppose à l'interprétation que Protagoras fait de la vertu, en proposant que, comme toutes les choses humaines, elle se base sur les opinions de chaque homme et, par la suite, il n'y a aucune manière d'arriver à un consensus (cf. *Tht.*151d-160e). Pour une discussion sur le caractère « unitaire » de la vertu tout au long de l'œuvre platonicienne, cf. John M. Cooper, « The Unity of Virtue », in *Reason and Emotion: essays on ancient moral psychology and ethical theory* (New Jersey: Princeton University Press, 1999), 76-118.

Ensuite, pour répondre à la deuxième question, le sophiste reconnaît qu'il est tout à fait naturel qu'il y ait des hommes meilleurs et plus talentueux ainsi que des hommes moins bons et inférieurs, ce qui d'ailleurs explique pourquoi un grand politicien comme Périclès a pu avoir des enfants incapables de reproduire son excellence (327a-328b). En effet, de la même manière qu'il se peut que les gardiens de la Callipolis aient des enfants « de bronze », c'est-à-dire moins talentueux qu'eux (IV, 459d-e), Protagoras reconnaît que même un parent comme Périclès, tout à fait compétent et vertueux, ne peut rien faire si sa progéniture se révèle « inférieure ». C'est pourquoi les maîtres de « sagesse », tels que le sophiste lui-même, existent pour aider ces hommes moins talentueux à devenir meilleurs moyennant un enseignement approprié (327e-328 a). Par conséquent, le sophiste défend que, même si tous les hommes ont la possibilité de devenir de bons citoyens grâce au don de Zeus — puisque ceci est un cadeau pour tous —, seulement ceux qui sont prêts à améliorer leurs faiblesses en s'appuyant sur les services d'un tuteur deviennent vertueux (328c). C'est donc grâce à cette aide extérieure que tous les hommes (ou, au moins ceux qui pouvaient déboursier une grande somme pour se payer les services d'un sophiste) seront capables d'exercer l'excellence politique nécessaire pour bien mener une vie en communauté.

Contre l'opinion de Protagoras, Socrate défend l'opposé : la vertu, nécessaire pour devenir un bon citoyen et aussi un bon homme politique, ne peut pas être apprise de la manière dont Protagoras le propose, c'est-à-dire grâce à un tuteur (329b-ff). La conclusion que Socrate tire de cet argument est claire : personne ne peut « enseigner » la vertu à un individu qui ne possède pas les capacités préalables pour y arriver²⁴. Ainsi, Protagoras a tort lorsqu'il postule que tous les hommes, sans exception, peuvent apprendre l'excellence politique puisque cet apprentissage ne s'acquiert pas par l'action d'une aide externe, c'est-à-dire grâce à l'ingérence d'un tuteur, bien au contraire²⁵. Un tel apprentissage ne s'accomplit que lorsque l'individu prend conscience de la limite de ses opinions, c'est-à-dire quand il arrive à faire une distinction claire entre ce qu'il prétend savoir (opinion : *doxa*), et ce qu'il sait effectivement (connaissance : *épistémè*). Toutefois, ce travail de purification des opinions, en raison de sa nature complexe, ne peut être accompli en solitaire, puisque nos opinions et croyances résistent à l'examen lorsqu'ils ne sont pas soumis à une réfutation menée par un tiers. En effet, ce n'est qu'en prenant conscience de sa propre ignorance que l'individu pourra

²⁴ Par ailleurs, ces « capacités nécessaires » constitueront la base de ce que Platon appellera « le naturel » dans la *République*. Pour une caractérisation de ce qui est ce naturel, cf. Dixsaut, *Le naturel philosophe*, 113-28.

²⁵ Point qui sera repris plus tard dans le dialogue (VII, 539d3-6), lorsque Socrate critique ceux qui prétendent introduire le savoir dans n'importe quelle âme.

préparer son âme pour la contemplation de ce qu'est le véritable savoir. Pour cette raison, Socrate conçoit le processus d'apprentissage comme un cheminement préparatoire ou initiatique par lequel nous sommes amenés à reconnaître notre ignorance sur un certain sujet, ce qui nous permettra ensuite de commencer à « acquérir » la connaissance²⁶. Donc, ce qui différencie les affirmations de Protagoras de celles de Socrate, c'est que le dernier affirme que la possibilité de devenir un bon citoyen n'est pas un fait acquis, tandis que le sophiste soutient que tous les hommes, indépendamment du métier qu'ils exercent, des connaissances préalables qu'ils possèdent, ou de la position sociale qu'ils occupent, sont quand même capables d'atteindre l'excellence politique pourvu qu'ils engagent le bon maître. Socrate, pour sa part, propose plutôt que l'apprentissage de la vertu n'est pas à la portée de tous ; pour y arriver, il faut posséder une âme excellente, capable de faire le travail de « déconstruction », nécessaire pour reconnaître et se libérer de fausses opinions. Puisque ce « réquisit » préalable n'appartient pas à tous les hommes, il est clair qu'un parcours éducatif capable de les amener à cette « excellence politique » n'est pas à la portée de tous.

Ce point de vue de Socrate est en effet la position de départ que Platon prendra dans la *République* sur l'éducation, où il soutiendra que seulement ceux et celles nés avec un caractère à la fois doux et agressif seront éligibles pour suivre une éducation ; ainsi, la possession d'un « naturel philosophe » devient la condition *sine qua non* du parcours éducatif²⁷. Néanmoins, il faut

²⁶ Le terme « acquérir » ne doit pas être compris dans un sens strict, puisque pour Socrate le processus d'apprentissage ressemble plutôt à l'acte de se ressouvenir. Comme le philosophe l'établit dans le *Ménon* (80a-86c), personne n'acquiert des connaissances en les tirant de l'extérieur, c'est-à-dire par l'intervention de la perception ou sur l'influence d'un tuteur. L'acte d'apprendre consiste plutôt à faire en sorte que l'âme se souvienne de ce qu'elle sait déjà. Cette théorie de la réminiscence sert à rejeter les opinions des sophistes, puisque personne ne peut apprendre quoi que ce soit si son âme n'a jamais rencontré auparavant la connaissance ou le savoir en question. Pour une analyse approfondie de la théorie de la réminiscence telle qu'elle apparaît dans le *Menon* et le *Phédon*, cf. Yvon Lafrance, « Les puissances cognitives de l'âme : la réminiscence et les Formes intelligibles dans le *Ménon* (80a-86d) et le *Phédon* (72e-77a) », *Études platoniciennes*, n° 4 (1 octobre 2007): 239-52.

²⁷ Il faut noter que Platon n'utilise jamais les expressions « naturel philosophe » ou « naturel non-philosophe » pour référer à cet ensemble de caractéristiques innées qui déterminent la capacité d'un individu à devenir vertueux ou pas. L'expression « naturel philosophe » fait d'abord référence aux dispositions douces et colériques qui sont propres à ces hommes destinés à devenir des gardiens. Étant donné que des individus détiennent seulement l'une de ces dispositions (soit l'aspect colérique, qui les pousse à agir de manière impulsive, parfois violente, soit l'aspect doux, qui les incline vers l'inaction, voire la lâcheté), il est évident que ce n'est que le mélange équilibré de ces deux dispositions qui permet à l'individu de devenir un gardien accompli. Par la suite, lorsque l'expression « naturel philosophe » apparaît dans la littérature secondaire, elle fait donc référence à l'harmonie qui existe entre ces deux aspects chez le gardien. C'est un tel équilibre qui permet au futur gardien de suivre une *paideia* grâce à laquelle il apprendra à ordonner son âme, en subsumant les affects aux commandements du calcul rationnel. Par ailleurs, nous soulignons aussi que Platon n'emploie pas non plus un terme précis pour référer au naturel des non-philosophes, tous ces individus qui ne sont pas en mesure de suivre intégralement la *paideia* que Socrate propose dans la *République*. Puisque ces citoyens ne pourront

tenir compte du fait que la *paideia* a aussi certaines limites : même si en principe elle a le pouvoir de perfectionner la vie de ceux qui la suivent, elle n'a pas quand même la capacité de transgresser les limites imposées par le naturel de chaque individu²⁸. Ceci signifie que le parcours éducatif n'aura pas le même effet transformateur chez ceux et celles qui ne détiennent pas un naturel « approprié », capable de les pousser vers la philosophie. La *paideia*, même si elle est excellente, ne peut faire des philosophes là où la *physis* n'a pas fourni les conditions préalables indispensables.

Ces limitations se manifestent avec toute évidence dans la Callipolis. Dans le cas spécifique des futurs rois-philosophes ainsi que de leurs auxiliaires, étant donné qu'ils possèdent un naturel philosophe, le parcours éducatif les aidera en effet à devenir encore meilleurs, en les rapprochant ainsi de l'idéal de beauté, de justice et de vertu que leur cité propose comme paradigme de vie. En revanche, tous les autres « citoyens » — la partie plus nombreuse de la cité, en effet — qui ne possèdent pas ce naturel « approprié » ne pourront pas s'améliorer grâce à l'éducation, puisque leur naturel « non philosophique » les empêche d'agir ainsi. Même s'ils suivent un parcours éducatif similaire à celui assigné aux futurs dirigeants, ils n'en tireront aucun bénéfice puisque l'absence d'un naturel philosophe les limite. Pour toutes ces raisons, il nous semble que dès le *Protagoras*, l'enjeu éducatif qui motive nos recherches est déjà introduit.

D'ailleurs, ce problème, à savoir l'absence de repères concernant l'éducation de la plupart des citoyens, ces hommes et femmes qui ne possèdent pas un naturel philosophe et qui, par la suite, semblent être exclus de la possibilité de suivre un parcours éducatif amenant à la vertu, prendra encore plus d'ampleur dans la *République*, où cet ensemble de non-philosophes ne pourra que suivre les commandements imposés par une majorité « savante ». Comme nous le verrons subséquemment, dans la *République*, Platon rejette la possibilité d'éduquer tous les hommes comme s'ils étaient des égaux ; possibilité sur laquelle Protagoras et tous les autres membres de la première sophistique ont fondé, au moins en principe, toute leur entreprise éducative.

jamais devenir des philosophes, nous référerons à leur naturel comme « naturel non-philosophique ». Nous utilisons cette expression pour attirer l'attention sur les penchants appétitifs et affectifs (c'est-à-dire la poursuite du plaisir ainsi que la fuite de la douleur) qui motivent les actions des non-philosophes, tel que l'a signalé Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*.

²⁸Cf. Laetitia Monteils-Laeng, « Phusis et paideia chez Platon. La fabrique d'une nature humaine idéale », *Eikasias: revista de filosofia*, n° 43 (2012): 139-48.

1.2. La République et le programme éducatif pour le « naturel philosophe »

Si seuls les individus détenteurs de certaines caractéristiques préalables ont le potentiel de devenir des citoyens excellents et, par la suite, chefs de leur cité, et si l'excellence et la vertu de la cité sont directement proportionnelles au nombre de citoyens excellents qu'elle possède (III, 421b-c), il s'ensuit que le repérage de ces individus au potentiel philosophique dès leur petite enfance deviendra une activité politique cruciale. Ainsi, si la cité veut atteindre la vertu, elle doit être capable de repérer ces individus détenteurs d'un naturel approprié pour ensuite les éduquer (III, 376d ; 378c ; 383c ; 398b). Or, comment fera la cité pour déterminer qui est candidat à suivre un parcours éducatif déterminé et qui ne l'est pas ? Ceci est l'un des enjeux auxquels la *République* vise à répondre. En guise de solution, Socrate propose la mise en œuvre d'un système de détection qui prend comme fondement la hiérarchie sociale qui opère dans la Callipolis et de laquelle découle le principe de spécialisation : « chacun ne s'occupe que d'une chose selon ses dispositions naturelles et au moment opportun, et qu'il lui soit loisible de ne pas s'occuper des travaux des autres » (II, 370c3-5).

Bien qu'*a priori* la division du corps citoyen en trois classes distinctes puisse paraître circulaire²⁹, Socrate expliquera plus tard dans le dialogue que cette hiérarchie sociale se fonde sur un parallèle avec l'âme humaine, qui est aussi composée de trois « parties » ou aspects : deux de nature irrationnelle (l'*epithumetikón* et le *thymoeidês*) et une troisième au caractère rationnel (le *logistikón*)³⁰. Ainsi, la philosophie éducative platonicienne se révèle intrinsèquement liée à une psychologie morale : la thèse selon laquelle l'âme humaine possède une structure tripartite devient donc le fondement de toute l'entreprise éducative que Platon vise à établir dans la *République*.³¹

²⁹ Cf. (II, 374e). Socrate affirme que les gardiens sont meilleurs parce qu'il considère que la gouvernance de la cité comme une tâche supérieure. Cependant, ce raisonnement n'implique aucune circularité ; ce qui rend les gardiens « meilleurs » que les autres citoyens de la Callipolis est, encore une fois, leur naturel philosophe. Ainsi, c'est grâce à ce « naturel approprié », qu'il compare d'ailleurs avec celui d'un bon chien de chasse (II, 375a-c), que la supériorité des futurs gardiens est prise comme un fait acquis.

³⁰ Cf. IV, 439a-443c

³¹ Cf. *Rép.* II, 368c-369a. Étant donné que le but de Socrate est de trouver le juste « en soi », il propose à ses interlocuteurs d'amorcer leur enquête en analysant d'abord les éléments qui composent une cité juste, puisqu'une fois celle-ci trouvée, distinguer la forme de la justice dans l'âme individuelle sera plus simple. Donc, Socrate considère que la cité et l'âme individuelle sont effectivement analogues, affirmation qui se révèle rapidement hautement problématique. Bien que le nombre d'études qui analysent la validité de cette analogie soit abondant et ne cesse d'augmenter, trois sources s'en dégagent. (1) D'abord, les travaux de Vlastos, « Justice and Happiness in the Republic ». discussion à laquelle font écho les travaux de Robinson, *Plato's psychology*. (2) Ensuite, nous signalons le bref article de Bernard Williams, « The Analogy of City and Soul in Plato's Republic », in *Plato 2: Ethics, Politics,*

Par ailleurs, avec l'introduction d'une structure tripartite dans l'âme humaine, Platon est maintenant capable de thématiser l'existence du conflit psychologique, élément qui n'était pas explicitement reconnu dans certains dialogues précédents, comme le *Protagoras* ou le *Phédon*.³² Par la suite, ce qui qualifie le comportement d'un homme comme vicieux ou vertueux, juste ou injuste est la manière dont les trois « parties » de l'âme interagissent ; si les aspects appétitif et affectif d'un certain individu s'alignent et suivent les commandements du *logistikón*, la « partie » rationnelle qui incarne ce qu'il y a de mieux chez l'homme, nous affirmerons que cet homme est juste ou vertueux puisque les trois éléments de son âme sont en harmonie. En revanche, si ce qui pousse un homme à agir est plutôt son *epithumetikón* ou son *thymoeidês*, et ce, sans que son raisonnement prenne la direction de toutes les décisions, nous pourrions dire en toute légitimité que cet individu n'agit pas en suivant le bien authentique, puisque seulement le *logistikón* peut établir un tel bien ; l'homme qui suit ses passions ou ses appétits plutôt que sa raison ne possède pas une âme en harmonie et, conséquemment, sera qualifié d'injuste ou vicieux. Pour ces raisons, le but *prima facie* du programme éducatif sera de modeler les appétits irrationnels liés non seulement aux besoins strictement corporels, mais aussi aux réactions émotionnelles afin que l'âme soit capable de suivre le « gouvernement » de la raison sans lui opposer des objections³³.

Religion, and the Soul, éd. par Gail Fine (Oxford University Press, 1999), 255–264., qui suggère que le recours à un argument par analogie non seulement est invalide, mais aussi compromet le déroulement de l'argumentaire de Socrate. (3) Finalement, dans G. R. F. Ferrari, *City and soul in Plato's Republic* (Chicago: University of Chicago Press, 2005), l'auteur propose une synthèse de tous les débats qui entourent la question de la validité de l'analogie cité-âme. Il propose aussi une lecture alternative : l'analogie ne doit pas être strictement comprise comme une analogie logique à proprement parler, mais plutôt comme un recours pédagogique auquel Platon fait appel pour transmettre de la manière la plus éclaircie une proposition assez complexe et radicale : que l'âme humaine possède une structure tripartite.

³² À ce sujet, nous souscrivons à la position de Klosko, *The development of Plato's political theory*, 39-55. Selon Klosko, une des choses qui différencie les dialogues de jeunesse de ceux de maturité est la manière dont Socrate évalue le caractère humain. Les exemples plus saillants de cette évaluation se trouvent dans le *Protagoras* (358c) et le *Gorgias* (460b), où Socrate défend une position morale « paradoxale » : la vertu est une forme de connaissance. En s'appuyant sur les analyses menées par Aristote dans les *Magna Moralia* (1182a18-23) et l'*Éthique à Nicomaque* (1145b27-28), Klosko affirme que « Socrate s'appuyait sur une conception de la vertu qui mettait exclusivement l'accent sur son côté intellectuel, il ignorait en effet la passion et le caractère moral [comme ce qui détermine notre agir] » (p.43). Par conséquent, Klosko conclut que, dans les dialogues de jeunesse, le conflit psychologique entre les trois aspects de l'âme humaine ne se pose pas comme un enjeu.

³³ Cf. Reeve, *Blindness and reorientation*, 148. Selon C.D.C Reeve, « l'objectif de l'éducation platonicienne est donc de solidifier et de développer ce qui est déjà une orientation naturelle vers quelque chose plus incandescent et attrayant », c'est-à-dire développer l'aspect rationnel de l'âme pour ainsi être en mesure de l'orienter vers ce qui est parfait et rationnel : le bien. Ainsi, le premier pas de ce processus est la maîtrise des affects et appétits, les aspects « irrationnels » de l'âme humaine, grâce à l'éducation musicale et gymnique. Donc, tel que Amélie Oksenberg Rorty, « Plato's Counsel on Education », *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy* 73, n° 284 (1998): 167., le signale, le point de cette première éducation « affective » est de former une « culture » commune entre tous les membres de la cité, en leur instillant ainsi le désir d'ordre et du respect de la loi.

C'est ainsi que la *République* introduit une nouveauté par rapport aux dialogues de jeunesse : la possibilité d'éduquer une partie de ce qui est essentiellement irrationnel. À l'inverse, dans le *Phédon*, Socrate s'abstient d'assigner une valeur au corps et à ses appétits et affects, même si ces derniers sont utilitaires, en les identifiant plutôt à ce qu'il y a d'irrationnel chez l'homme — et donc, source d'entraves —, alors que dans la *République* le philosophe reconnaît que les affects qui, d'ailleurs, ont leur siège dans le *thymoeidês*, ont eux-mêmes une utilité puisqu'ils ont la capacité d'entendre les commandements du *logistikôn* en raison du caractère médiateur de leur siège³⁴. Chez ceux qui détiennent un naturel philosophe, les affects peuvent être effectivement éduqués.

En vue de cela, il en résulte que le programme éducatif de la *République* prend comme point de départ trois présupposés fondamentaux³⁵. (1) *En premier lieu*, l'importance qu'une éducation précoce aura pour le correct développement de l'homme : dès leur naissance, les enfants possèdent un caractère plus ou moins irrationnel et donc, malléable. En effet, il n'y a aucune différence entre un enfant et un jeune chien de chasse (III, 375c) : si on les entraîne de manière appropriée, les deux deviendront excellents. (2) *En deuxième lieu*, l'éducation platonicienne ne se centre pas dans l'enseignement direct. Au lieu de faire suivre des leçons aux enfants, Socrate soutient que leur « première éducation » comporte plutôt un contrôle strict de l'environnement familial et culturel où ils grandissent³⁶. La cité devra surveiller les types d'histoires et récits auxquels ses futurs citoyens sont exposés afin qu'ils ne soient pas influencés par de mauvais modèles comportementaux. (3) Finalement, ce que la *paideia* implique n'est qu'une formation du caractère. Comme L. Mouze l'a souligné, Platon croit que la rationalité, c'est-à-dire la capacité ou aspect de l'âme qui permet à son détenteur de s'engager dans un calcul rationnel du type moyen-fin, ne se déploie que plus tard dans la vie³⁷. En conséquence, les enfants doivent entraîner leurs appétits et

³⁴ Cf. *Rép.* IV, 439e — 441 c ; 441e-442 b. Or, et malgré son caractère médiateur entre les appétits et la raison, le *thymoeidês* est essentiellement irrationnel. Tel que Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*, 93.), moyennant une éducation appropriée la classe militaire, analogue du *thymoeidês*, sera capable d'en saisir des opinions droites, mais ces individus n'arriveront jamais à acquérir une connaissance (*épistémè*), puisque cela demande la possession d'une capacité cognitive que ces auxiliaires n'ont pas.

³⁵ Cf. Klosko, *The development of Plato's political theory*, 119-22.

³⁶ Cf. *Rép.* III, 377c3 ; VI, 500d6. La malléabilité de l'âme est donc une donnée initiale qui permet de concevoir l'éducation comme un façonnement (*plattein*).

³⁷ Cf. *Rép.* IV, 401e-402 a ; 441a8-b2. Voir aussi, Létitia Mouze, *Le législateur et le poète: une interprétation des Lois de Platon, Savoirs et systèmes de pensée. Philosophie ancienne* (Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2005), 24. La question concernant les origines de la rationalité sera thématifiée en profondeur dans les

désirs pour qu'ils puissent être capables d'entendre les commandements de la raison lorsque finalement elle se développe. La possession d'un caractère bien entraîné devient donc une sorte de « prérequis » pour l'installation de la rationalité.

C'est en suivant ces trois présupposés que Socrate esquisse la « première éducation » qui comporte des activités gymniques et musicales et dont le but principal est de façonner les affects et passions propres à l'aspect colérique du naturel des futurs gardiens (IV, 412a). Grâce à ce premier parcours, les futurs dirigeants développeront un certain détachement par rapport aux besoins du corps, attitude nécessaire pour être en mesure de poursuivre un deuxième et plus important parcours éducatif : le cheminement propédeutique en mathématiques qui mène à la dialectique et, par la suite, à la philosophie.

1.3. Les deux parcours éducatifs : le façonnement du caractère et la formation pour la raison

La première mention que Socrate fait au sujet du parcours éducatif gymnique et musical apparaît dans le livre III (376 c), après qu'il a déterminé quel « naturel » doivent posséder les potentiels gardiens pour être capables d'accomplir leurs tâches. Or, étant donné que ce naturel particulier, tel que celui du chien de garde avec lequel Socrate le compare, a une tendance à se laisser emporter soit par l'extrême colère — en attaquant toujours, même les amis et familiers —, soit par une gentillesse excessive, à la limite de la lâcheté — en n'attaquant personne, même s'il s'agit d'un ennemi —³⁸, comment la cité doit-elle éduquer ses futurs gardiens pour empêcher ce déséquilibre ? Afin d'atteindre une telle harmonie entre ses dispositions, les futurs gardiens seront soumis dès leur petite enfance à un programme pédagogique spécifique ; cette *paideia* intègre un entraînement musical, dirigé à la partie gentille ou philosophique de leur naturel, ainsi qu'un régime gymnastique qui exercera le corps et, par la suite, contrôlera la tendance agressive (III, 376 a — 414 b).

Lois, comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce mémoire. Pour l'instant, il suffit de préciser que cette croyance de fond sous-tend quand même l'argumentaire que Socrate déploie dans la *République*.

³⁸ Cf. *Rép.* II, 376b-c ; III, 416a-b.

L'éducation musicale

Étant donné que l'éducation débute avec toutes les histoires qu'on raconte aux enfants dès qu'ils sont capables d'écouter, il est évident que l'éducation musicale précède la gymnastique, donc son déroulement doit être établi en premier (*Rép.* II, 376 e—III, 403 c). Puisque Socrate conçoit l'enfance comme la meilleure étape pour graver dans l'âme des hommes ce qu'on souhaite (377 b), les gardiens de la cité doivent surveiller tout ce que les jeunes écoutent afin de bannir toute mauvaise influence. Ces mêmes gardiens ne doivent pas permettre aux « fabricateurs d'histoires » de façonner les âmes des enfants avec n'importe quel récit, soit-il vrai ou faux, puisque cela sèmera chez les jeunes « des opinions contraires à celles qu'ils devraient avoir selon nous, une fois adultes » (377 b). Ils exhorteront plutôt ces poètes à produire des histoires qui emploient et promeuvent des modèles comportementaux adaptés aux besoins de la cité, puisque les récits plus connus, ceux d'Homère et Hésiode, sont insuffisants pour une cité comme la Callipolis, qui aspire à devenir vertueuse (377 d).

À la grande surprise d'Adimante, Socrate continue en affirmant que la production artistique de ces poètes ne répond pas à deux critères essentiels. (1) *En premier lieu*, l'interdiction de raconter des conflits familiaux parmi les dieux, particulièrement ceux entre père et fils (378a-b) ; prérequis qui vise à favoriser l'adoption de l'union familiale comme modèle comportemental chez les futurs gardiens puisque ceci promeut une ambiance d'amitié civique dans la cité, ce qui obligera tous les membres de communauté à cohabiter en paix.³⁹ (2) *En deuxième lieu*, les récits diffusés dans la Callipolis devront aussi s'abstenir de représenter les dieux en train de planifier des guerres intestines, c'est-à-dire en projetant des vengeances qui nuisent à la paix entre eux (378-378d). Encore une fois, ceci est important parce que les fondateurs de la cité veulent que les futurs gardiens considèrent « comme le déshonneur le plus grand de se traiter mutuellement d'ennemis à la légère » (378 c). Autrement dit, si les récits de la *mousiké* ne promeuvent pas la paix et la concorde dans la cité, mais sèment plutôt le désaccord et la dissension, il sera très difficile de persuader les jeunes

³⁹Plus tard dans le dialogue, Socrate expliquera pourquoi ce modèle de l'union familiale est de première importance pour le maintien de la stabilité politique (*Cf. Rép.* V, 461d-e ; V, 464c-465a) Il faut mentionner aussi que ce modèle d'union familiale est aussi à la base du mythe des races, sur lequel se fonde le noble mensonge que les gardiens de la cité racontent à tous leurs concitoyens pour préserver l'unité sociale.

que « jamais un citoyen n'a considéré un autre citoyen comme son ennemi, et que cela serait chose impie » (*ibid.*).

Par ailleurs, lorsqu'Adimante demande des exemples concrets sur le genre de poésie à être diffusé dans la Callipolis, au lieu de les donner, Socrate lui propose trois exigences de plus pour les poètes. (1) *D'abord*, reconnaître que les dieux ne sont pas la cause de tout, mais seulement de ce qui est bon et beau, raison pour laquelle les situer à l'origine des malheurs et infortunes humaines serait imprécis, presque malveillant. (2) *Ensuite*, reconnaître la perfection des dieux : ils résistent à tout changement imposé par des conditions extérieures (381b-d). En vue de cela, les poètes ne devront pas les représenter en changeant d'apparence afin de terroriser les mortels ; c'est tout à fait impossible que ce scénario arrive. (3) *Finalement*, admettre que les dieux n'aiment pas les faussetés (382e). En effet, la divinité n'a aucun besoin de nous tromper, elle est déjà parfaite et donc le mensonge lui sera étranger. Ainsi, puisque les futurs gardiens ne peuvent pas être exposés à des récits qui promeuvent des modèles comportementaux corrompus, les poètes qui décrivent les dieux en train d'adopter un comportement qui contrevient à ces trois présupposées seront bannis de la Callipolis (383b-c). Ces trois présupposés expliquent pourquoi les poèmes homériques et hésiodiques, d'ailleurs remplis de modèles d'action questionnables, ne pourront pas être diffusés dans la Callipolis sans que cela compromette les efforts éducatifs de la cité.

Ensuite, Socrate finalement procède à expliquer le contenu de ces modèles comportementaux appropriés. Essentiellement, le philosophe s'attend que les récits poétiques puissent inspirer le jeune public à agir vertueusement. D'abord, afin de promouvoir le courage, les récits poétiques ne devront pas décrire l'Hadès comme un endroit terrible puisque ceci produira des craintes dans les futurs gardiens. Il faut donc présenter une image plus élogieuse (386 a-c). En ce qui concerne les plaintes et toute autre expression de lamentation ou contrainte, elles devraient être recadrées ; le poète ne sera autorisé à représenter des souffrances et des deuils que dans des circonstances légitimes (c.-à-d. lorsqu'un camarade périt en raison de circonstances extraordinaires et terribles) et, de même, la représentation de ce deuil devra être brève (387d-e). Ainsi, les jeunes apprendront à ne pas tenir pour des maux « la perte d'un fils, d'un frère, ou de richesses, ou de quelque autre bien de ce genre », mais plutôt à affronter ces situations malheureuses de la manière la plus sereine possible (387e). Finalement, pour promouvoir la modération, c'est-à-dire la vertu qui incite les citoyens à « être soumis aux chefs et pour les chefs eux-mêmes, d'être modérés en ce qui a trait aux plaisirs du vin, de l'amour et de la table » (389e), les poètes devront encourager dans leurs

récits les actes de frugalité et de contrôle de soi et, par la suite, bannir l'éloge de tout plaisir ayant sa source dans la nourriture, les rapports sexuels ou les richesses (390a-e).

L'exposition du parcours musical finit avec quelques remarques sur l'objectif que ce genre d'éducation vise à atteindre : l'équilibre et le rythme dans l'âme des futurs dirigeants (400a). Socrate soutient ainsi que l'objectif de l'éducation musicale n'est autre qu'octroyer aux citoyens le discernement de ces rythmes « propres à l'existence d'un homme ordonné et courageux » (*ibid.*). Il maintiendra que l'atteinte de cette harmonie c'est la conséquence de l'excellence du discours, laquelle à son tour découle de l'excellence de caractère, c'est-à-dire « cette réflexion authentique où s'allient le bien et le beau » (400e). Par conséquent, il devient clair que toutes les contraintes mises sur la production poétique n'ont pas un autre propos que favoriser la création de compositions à l'image du caractère vertueux que la Callipolis vise à promouvoir comme modèle à suivre. C'est pour ces raisons que les poètes devront « s'abstenir de représenter dans leur production le caractère vicieux, l'intempérance, la servilité, et l'absence de grâce, que ce soit dans les images des êtres vivants, dans l'architecture, ou dans tout autre genre de représentation artisanale » (401b-c).

Toutefois, jusqu'à ce moment, et en dépit des nombreux exemples que Socrate donne concernant la mauvaise poésie, il nous semble que la manière dont les récits montrant un héros en train de se comporter vertueusement auront un véritable impact sur le caractère des futurs citoyens n'est pas claire. Pourquoi la poésie aurait-elle le pouvoir soit de façonner un caractère vertueux, soit de le gâcher ? Avant de répondre à ces questionnements, il faut d'abord préciser que les récits poétiques affectent le *thymoeidês*, cet aspect intermédiaire de l'âme qui réside dans le cœur (*thymós*) et qui agit comme le siège de toutes les réactions affectives. Ainsi, pour mieux comprendre comment les récits poétiques façonnent l'âme, il faut d'abord analyser la manière particulière dont le *thymoeidês* réagit.

Les effets que ces récits interdits ont sur le *thymoeidês* seront thématés plus tard dans le dialogue, au livre X⁴⁰, lorsque Socrate approfondit la discussion concernant le type d'imitations que « les poètes tragiques, ainsi que leur chef, Homère » mobilisent⁴¹. Dans cette discussion, le philosophe souligne que le problème avec les tragédies ou les comédies est qu'elles éveillent des

⁴⁰ Cf. *Rép.* X, 598e –606e

⁴¹ Sur les enjeux sur la manière dont l'imitation affecte les spectateurs, cf. Mouze, *Le législateur et le poète*, 54-57.

émotions indésirables dans le *thymós* des jeunes spectateurs (605 d). Or, lorsqu'un malheur personnel arrive, la réaction « naturelle » d'un homme vertueux ne consiste-t-elle pas à minimiser l'importance de ce qui s'est passé pour ainsi maintenir la sérénité ? Chez l'homme authentiquement vertueux, ceci devrait être le cas. Si le modèle de virilité et vertu privilégié chez les cités grecques est en effet celui de l'homme capable de garder son assurance et son calme en dépit des circonstances vexantes (605e), il s'ensuit que les réactions excessives du public devant une tragédie contredisent nettement cette aspiration. Les sentiments que ces récits « interdits » évoquent ne font que menacer les croyances que la cité veut favoriser chez ses jeunes.

De plus, pour revenir à notre exemple, un héros tragique mérite-t-il vraiment la pitié ? N'a-t-il pas commis aussi des crimes épouvantables qui ont conduit à sa situation actuelle ? Si tel est le cas, les revers qu'il éprouve sont tout à fait justifiés, puisque les dieux ne peuvent pas ignorer l'injustice inhérente à ses actes. De ce fait, il en résulte que la pitié que les jeunes spectateurs ressentent pour la situation de ce personnage n'est pas justifiée ; au lieu de sympathiser avec le héros malheureux, les jeunes devront plutôt le tenir pour un bon exemple de ce qui arrive aux hommes qui désobéissent aux lois des dieux. Ainsi, ces émotions initiales doivent être comprises comme une réaction « irrationnelle », puisqu'elle ne correspond pas aux émotions que ressentent les hommes vertueux, c'est-à-dire ceux qui ont les trois aspects de leur âme en harmonie. Or, le poète tragique présente son héros d'une telle manière qui incite des réactions excessives, et ce, non seulement chez l'âme des jeunes dont l'esprit est encore impressionnable, mais aussi chez les hommes adultes (*Rép.* X, 605 d).

Par ailleurs, Socrate conclut que la partie de l'âme assouvie et satisfaite par les récits des poètes est celle qui « aspire à pleurer et à se lamenter tout son content, et à s'en rassasier, étant par nature apte à désirer ces satisfactions-là » (606 a), c'est-à-dire le *thymoeidês*, siège de tous les affects qui, dans l'analogie cité-âme, s'identifie à la classe militaire de la Callipolis. Étant donné que ces récits poétiques nous influencent et que le « meilleur élément » en nous, c'est-à-dire le *logistikón*, relâche son garde lorsqu'il n'a pas été suffisamment éduqué « ni par la raison ni par l'habitude » (606 b), il s'ensuit que, si les futurs gardiens, jeunes et à l'esprit encore impressionnable, s'habituent à entendre soit des tragédies ou des comédies, ils éprouveront de manière régulière ces affections « mal placées », et ce, dans tous les contextes. Ainsi, le *thymoeidês* de ces futurs gardiens deviendra craintif et lâche, ce qui empêchera ces jeunes de réagir

conformément aux mandats de la raison : c.-à-d. lorsque, devant un ennemi, le jeune auxiliaire ou gardien doit faire preuve de courage.

Si la poésie en effet véhicule des modèles d'action (377a-b) et le *logistikón*, c'est-à-dire la rationalité et tous ses outils grâce auxquels l'individu peut discerner le bien de ce qui ne l'est pas ne s'installent qu'à l'adolescence, ou plus tard dans la vie, il s'ensuit que les jeunes enfants sont laissés à la merci des images véhiculées par leurs appétits et leurs affects (606 c). Par conséquent, sans l'intervention de la raison qui peut fonctionner comme un guide, l'*epithumetikón* et le *thymoeidês* des jeunes intériorisent et normalisent ces modèles comportementaux que la poésie tragique et comique mobilise. C'est à cause de cela que proscrire les récits tragiques et comiques devient une nécessité ; c'est seulement en éliminant l'influence corruptrice qu'ils ont sur le *thymoeidês* que la bonne éducation pourra persister.

L'éducation gymnastique

Après la longue explication concernant la *mousiké*, Socrate poursuit son exposition sur le parcours éducatif en précisant en quoi consiste l'éducation gymnastique. Son point de départ est une observation : une âme bonne est celle capable de rendre le corps bon, et non le contraire (403b-d). C'est peut-être pour cette raison que les précisions de Socrate concernant l'éducation gymnique ne sont pas aussi longues ou détaillées que celles sur la *mousiké* ; en effet, le début de la discussion nous invite à supposer que, si les mesures de contrôle sur la production poétique et artistique réussissent, si les fondateurs de la cité arrivent à promouvoir des modèles de vertu convenables, les âmes des futurs gardiens auront reçu le conditionnement nécessaire pour bien mener leurs fonctions de gouvernance. Or, Socrate nous démontrera plus tard dans son exposé que ceci n'est pas le cas.

Par ailleurs, il faut d'abord préciser que la gymnastique, telle que Socrate la comprend, ne se limite pas aux exercices physiques ; elle doit être plutôt comprise comme un ensemble de pratiques qui visent à instaurer une certaine hygiène de vie. Par la suite, il évoque certaines pratiques athlétiques ainsi que le recours à une alimentation appropriée, l'adoption de bonnes habitudes de sommeil et la régulation des rapports sexuels (III, 404a ; 404 c ; 404 d). Cependant, malgré ces précisions, Socrate ne clarifie pas si cette collection de pratiques fera partie du régime gymnastique

que les futurs gardiens suivront. En fait, il nous semble que Socrate n'a pas grand-chose à dire concernant le régime gymnastique : il refuse de s'attarder au sujet des danses, des jeux gymniques ou équestres et des chasses à courre parce que ce qu'il vient d'affirmer sur la *mousiké* pourra être aussi dit sur les activités gymniques (412 c). Le philosophe se contente plutôt d'établir deux principes fondamentaux à propos de l'éducation gymnique.

D'abord, l'interdiction de toute forme d'ivresse, puisque dans un tel état le gardien ivre aura besoin d'un autre gardien pour savoir « où il se trouve », ce qui est tout à fait ridicule (403e). Ensuite, une précision : le régime gymnique approprié doit privilégier les exercices simples et fonctionnels, car la gymnastique « convient avant tout à la guerre » (404 b) et en tant qu' « athlètes de guerre », les futurs gardiens devront « demeurer en alerte et développer pour leur œil et leur oreille la plus grande acuité » (404 b). En concordance avec ce but, le régime gymnastique doit favoriser les plats peu élaborés (404c-404e) et les exercices rigoureux. D'ailleurs, cette exigence de simplicité s'inspire encore une fois du principe de spécialisation, puisque la variété dans le régime engendre l'indiscipline qui, par la suite, engendre la maladie. Toutefois, de la même manière que « la musique dans l'âme engendre la modération », un régime gymnastique simple produit la santé dans le corps (404e).

Après une longue discussion consacrée au rôle des médecins et des juges dans la cité (405a-410a), Socrate enfin parvient à préciser l'objectif des exercices requis par la formation gymnastique en tant que complément de la *mousiké* : le but principal d'un tel entraînement est l'éveil de l'ardeur moral qui réside dans le naturel des futurs gardiens plutôt que le développement de la force physique — ce qui, par ailleurs, reste normalement l'objectif d'un entraînement athlétique courant (410b-c). De plus, contrairement à ce que plusieurs supposent, lorsqu'on favorise l'inculcation d'une éducation composée d'une partie musicale et d'une partie gymnique, ceci ne se fait pas dans le but de former tantôt l'âme, tantôt le corps. Bien au contraire, un tel parcours « double » vise effectivement à harmoniser l'aspect colérique et philosophique qui coexiste dans l'âme des futurs gardiens.

Par ailleurs, quelles seront les conséquences pour l'âme ainsi que pour le corps si l'éducation gymnique ne respecte pas les exigences de simplicité que Socrate impose ? Que se passera-t-il si le subtil équilibre entre l'éducation musicale et gymnique n'est pas préservé ? Pour y répondre, Socrate rappelle d'abord à ses interlocuteurs les raisons pour lesquelles l'éducation gymnique doit

être réservée à ceux (et celles) qui détiennent un naturel philosophe⁴². Ensuite, il nous rappelle que, lorsqu'il s'agit de travailler le corps, cet homme détenteur d'un caractère approprié choisira des exercices physiques qui puissent éveiller la partie « pleine de cœur » de son naturel philosophe, au lieu de s'exercer pour gagner en vigueur, comme le font la plupart des athlètes. Celle-ci est la différence cruciale entre une éducation gymnique appropriée et n'importe quel autre régime physique : alors que la première vise à fortifier la partie colérique de ce naturel philosophe que tous les futurs dirigeants possèdent, les régimes physiques « réguliers » ne s'occupent guère de l'âme, mais plutôt glorifient le corps, produisant ainsi des hommes bruts et sauvages, incapables de s'adonner à la philosophie.

Par conséquent, ceux qui proposent une formation musicale ainsi qu'une formation gymnique comme « première éducation » pour les futurs dirigeants le font non pas parce que la première vise à façonner l'âme et la deuxième le corps, comme la plupart des gens le croient. En fait, c'est l'ensemble de ces deux « parcours » éducatifs qui façonne l'âme, et plus particulièrement l'agressivité et la douceur naturelle qui composent le naturel philosophe des futurs gardiens (410c-d). La preuve que ceci est en effet ainsi demeure dans la disposition d'esprit de ceux qui ne suivent qu'une seule éducation, soit la formation musicale, soit le parcours gymnique. Lors d'un rapprochement excessif aux Muses, le caractère de l'individu en question deviendra mou, trop paisible et craintif, tandis que ceux qui s'adonnent exclusivement à un art gymnastique « non mélangé » deviennent plus brutaux et raides qu'il ne le faudrait (410b-e). Conséquemment, la cité doit promouvoir l'harmonisation de ces deux aspects tout en adoptant l'art des Muses et l'art gymnastique dans le premier parcours éducatif (411e-412 a)⁴³.

⁴² Cf. *Rép.* III, 409c-e, 410 a. La discussion concernant la nécessité pour les cités d'avoir des médecins et des juges nous révèle que Socrate considère leur présence comme une preuve de l'état malade des cités grecques, puisque les citoyens d'une cité « saine » n'auront besoin de ces deux services, sauf dans des situations exceptionnelles, puisqu'ils sont déjà des hommes bons et justes, c'est-à-dire qu'ils possèdent une âme bonne, en harmonie. Ainsi, de la même manière que dans la cité saine, les médecins et les juges n'assisteront que les individus bons (en refusant leur service aux méchants) et l'éducation gymnique se réservera à ceux qui détiennent déjà une âme « bonne », c'est-à-dire ceux et celles qui possèdent un naturel philosophe.

⁴³ Il est pertinent pour notre propos de souligner ici la manière dont Socrate conclut son exposition du parcours gymnique, puisque ses paroles dénotent une certaine résistance à approfondir ces explications concernant la gymnastique : « Car pourquoi détaillerait-on les façons de danser de tels hommes, leurs façons de chasser, la façon dont ils mènent leurs chiens, leurs compétitions gymnastiques et hippiques ? Il est à peu près évident qu'il faut que ces façons de faire découlent de ces types, et cela n'est pas difficile à trouver. » Cf. *Rép.* III, 412b-c. Étant donné que dans les *Lois* l'étranger d'Athènes parle extensivement sur ces sujets que Socrate refuse d'aborder (Cf. *Lg.* VII, 813b-ff), nous concluons que la réticence de Platon à élaborer sur les aspects pratiques du parcours gymnique dans la *République* confirme que ce parcours ne s'adresse qu'aux futurs gardiens et auxiliaires de la Callipolis, puisque

Finalement, la présentation de l'éducation musicale et gymnique s'achève au livre IV (414 b), avec la mention des épreuves préliminaires par lesquelles les dirigeants distingueront ceux qui deviendront des « gardiens complets » (*phúlakas panteleis* : 414b2) de ceux qui ne possèdent pas les aptitudes nécessaires ni physiques comme psychiques, pour gouverner. Ces individus deviendront des « auxiliaires » (*epikoúrous* : 414b4), soldats qui s'allieront aux gardiens pour protéger la cité des dangers, tant internes qu'externes. De plus, puisque ces auxiliaires possèdent le même naturel doux et agressif que les gardiens authentiques — mais sans avoir atteint l'harmonie désirée entre ces deux natures —, en plus d'avoir suivi le même parcours éducatif gymnique et musical — mais sans exceller dans les épreuves —, ils possèdent un avantage face à la classe productrice dont la participation au programme éducatif musical et gymnique expliquée jusqu'ici n'est pas considérée.

Ainsi, le survol que nous avons fait de cette première éducation que reçoivent les enfants issus des classes dirigeantes et, par conséquent, futurs dirigeants eux-mêmes, nous révèle un fait crucial sur cet aspect de la *paideia* : l'« harmonisation » des tendances douces et agressives qui composent le naturel philosophique des futurs dirigeants comporte un processus de conditionnement psychologique moyennant lequel les opinions et croyances des jeunes sur ce qui est noble, bon et vertueux sont façonnées. Après une première analyse, le lecteur s'apercevra qu'il s'agit en effet de modeler ce qu'il y a d'irrationnel dans l'âme pour la préparer à suivre les commandements de la raison lorsque cette dernière finalement se développe dans l'adolescence.

Or, bien que cette « première éducation » arrive à sa fin lors des épreuves pour sélectionner les « gardiens authentiques » (412 b), ceci ne signifie pas que l'éducation envisagée par Socrate soit achevée, du moins pour ceux et celles qui réussissent ces épreuves de triage préliminaire. Ces derniers devront en effet poursuivre au niveau suivant de cette *paideia*, celle qui vise à former le meilleur qui existe en nous : la raison⁴⁴.

seulement eux, en tant qu'individus rationnels, ont les capacités cognitives nécessaires pour « découvrir » les aspects pratiques dudit parcours (ce qui, par ailleurs, coïncide avec les thèses défendues par H. Lorenz.)

⁴⁴ Cf. *Rép.* X, 605a

Éduquer la rationalité : la formation mathématique et dialectique

L'éducation gymnique et musicale vise à encourager le développement chez les futurs gardiens d'habitudes et de croyances déterminées, et ce, au moyen d'un contrôle strict de la production artistique qui se diffuse dans la cité⁴⁵. Pour favoriser la réussite de ce conditionnement psychologique, les artisans et les poètes qui demeurent dans la Callipolis ne pourront que créer des récits, discours ou œuvres d'art qui promeuvent des modèles héroïques vertueux et donc, dignes d'être imités. Par la suite, lorsque la cité élève ses futurs gardiens dans cette ambiance culturelle parfaitement vertueuse, ceux-ci n'imiteront que le comportement louable des modèles auxquels ils ont été exposés dès leur petite enfance.

Or, l'imitation d'un modèle approprié ne suffit pas pour transformer l'individu en homme véritablement vertueux, puisqu'après avoir fini cette première éducation les gardiens sélectionnés ne comprennent pas encore pourquoi les modèles qu'ils ont imités pendant toute leur jeune vie sont effectivement vertueux. Ainsi, si la *paideia* destinée aux « gardiens authentiques » devait prendre fin en même temps que cette première éducation en musique et gymnastique, les futurs gardiens n'auraient qu'une opinion droite (*doxas alethés*) sur ce qui est la vertu, mais en aucun cas une connaissance (*épistémè*). Étant donné que ces gardiens demeurent les seuls responsables de bien diriger la cité afin de garantir son bonheur et sa stabilité politique, il est évident qu'ils doivent posséder une connaissance scientifique de ce qu'est la vertu « en soi », et par la suite, de ce qu'est le bien.

Donc, ces gardiens devront poursuivre leur formation vers la deuxième étape de l'éducation : la formation aux mathématiques dont le but est de préparer l'aspect rationnel (*tò logistikón*) de leurs âmes afin qu'il puisse contempler le bien (*tò agathon* : VI, 508e). Pour être en mesure d'atteindre un tel objectif, ils étudieront l'arithmétique, la géométrie et l'harmonie comme une sorte de préparation propédeutique puisque l'étude de ces sciences incite l'âme à se détourner du sensible, mais sans la renvoyer à ce qui est ultimement intelligible (VI, 510b2-511b2). Pendant la durée de cette formation propédeutique en mathématiques, le futur gardien considère le monde visible, d'où il extrait ses hypothèses, comme possédant une certaine valeur épistémique. Or, cet attachement partiel aux choses visibles diminue lorsque le gardien est enfin prêt à faire sa transition

⁴⁵ Cf. Bobonich, *Plato's Utopia Recast*, 47.

vers l'étape suivante, qui vise à le mettre en contact avec l'« intelligible » grâce à la pratique de la dialectique. En pratiquant cette science, l'âme du futur gardien utilisera le discours comme outil pour accéder aux principes, c'est-à-dire aux « idées elles-mêmes » (511 c). Ainsi, les hypothèses seront considérées comme ce qu'elles sont réellement : « des points d'appui et des tremplins pour s'élaner jusqu'à ce qui est anhypothétique, jusqu'au principe de tout » (511 b 4-5). Par la suite, le gardien sera capable de reconnaître que le « visible » ne possède en fait aucune valeur épistémique. Ce n'est que lorsque l'aspect rationnel de l'âme acquiert enfin la vision de l'être et de l'intelligible que le gardien sera finalement prêt à franchir la dernière étape de la *paideia*.

Ainsi, ceux qui réussissent à contempler le bien « en soi » acquerront les compétences nécessaires pour éventuellement devenir des rois-philosophes : ceux qui essaieront de répliquer l'ordre et la perfection propre à l'idée du bien dans la structure de la Callipolis pour ainsi garantir sa stabilité politique (517c4-6).

1.4. Les liens entre les « deux parcours » éducatifs

Bien que la *paideia*, telle que comprise dans la *République*, comporte deux parcours distincts, c'est-à-dire une éducation musicale et gymnique ainsi qu'une éducation dialectique, les deux parcours restent étroitement liés : *personne ne peut suivre l'éducation dialectique sans avoir auparavant suivi une éducation musicale et gymnique*, et ce, pour deux raisons.

(1) En premier lieu, parce que l'évaluation du déroulement du parcours musical et gymnique constitue la meilleure occasion que les gardiens de la cité auront pour déterminer si les jeunes candidats qui suivent cette « première éducation » ont effectivement les aptitudes nécessaires (c.-à-d. puissance physique, courage et, surtout, dévouement à la cité) pour poursuivre l'étape suivante de la *paideia* : la formation propédeutique en mathématiques. Ainsi, en plus de façonner les appétits et affects des futurs gardiens en harmonisant leur naturel, la première éducation offre aussi les conditions idéales pour que les dirigeants puissent présélectionner les candidats les plus prometteurs aux postes de gardien de la cité (IV, 412 b).

2) En deuxième lieu, le fait que la formation musicale et gymnique soit effectuée en premier est nécessaire parce que celle-ci permet aux futurs gardiens d'acquérir une certaine maîtrise sur leurs appétits et leurs affects qui, d'ailleurs, restent liés à la corporalité et, par conséquent,

pourraient entraver le développement de la pensée s'ils n'étaient pas contrôlés, comme Socrate le montre dans le *Phédon* (61c-69c). Dans ce dernier dialogue, le philosophe athénien nous rappelle que même si l'activité propre à l'âme en tant que principe rationnel est l'exercice de la pensée, le fait que les hommes soient des êtres incarnés nuit à cette activité intellectuelle puisque les appétits et les affects qui nous viennent de notre condition incarnée ont tendance à l'entraver (65a-68b). Pour cette raison, avant d'effectuer un quelconque travail philosophique, il est nécessaire, sinon de maîtriser, au moins de minimiser autant que possible l'emprise que ces deux aspects de l'irrationalité ont sur nous afin qu'ils ne nuisent pas à la réflexion (67b-68b). Or, comment arrivons-nous à dominer ces élans qui viennent de notre condition corporelle ? Bien que dans le *Phédon*, Socrate n'en parle pas puisqu'une telle discussion ne cadre pas avec l'objectif du dialogue (démontrer que l'âme est immortelle), il est possible de comprendre le parcours musical et gymnique proposé par Socrate dans le livre III de la *République* comme une réponse à cette question⁴⁶.

Par ailleurs, le fait que les deux parcours soient étroitement liés se reflète aussi dans un extrait du livre VII, où Socrate compare le processus éducatif à une réorientation pour l'âme entière (518c-d). Tout comme le prisonnier à l'intérieur de la caverne ne peut commencer son ascension vers le monde réel sans, physiquement, se retourner, c'est-à-dire se détourner du spectacle projeté sur les parois de la caverne, de la même manière, la « puissance d'apprendre » (*to organon* : 518c5-6) qui réside en nous doit être convertie (*periagoges* : 518d3) tout en utilisant « l'ensemble de l'âme » (c'est-à-dire en mobilisant les trois aspects de celle-ci) afin de s'écarter ce qui est soumis au devenir — les opinions et les croyances — pour ensuite se diriger envers « la contemplation de ce qui est », c'est-à-dire le bien (518 d). La *paideia*, composée de deux parcours distincts, nécessite la coopération de tous les aspects de l'âme pour s'achever. Toutefois, il demeure que seulement ceux qui détiennent un naturel philosophe, à savoir ceux et celles nés avec un caractère « naturellement » doux et agressif, auront la possibilité de suivre le programme éducatif « complet », c'est-à-dire contenant les deux parcours que nous venons de décrire. Par conséquent, dans la *République*, il n'est jamais directement question d'une *paideia* destinée au reste du corps citoyen, c'est-à-dire aux

⁴⁶ Comme G. Klosko l'a remarqué (cf. Klosko, *The development of Plato's political theory*, 120.), la raison ne pourra jamais prendre le contrôle d'une âme qui reste dominée soit par les appétits, soit par les affects. Lors de son développement, elle se trouvera immédiatement assujettie aux besoins de cette irrationalité, sans jamais avoir l'opportunité de prendre la tête de la citadelle, c'est-à-dire de devenir l'aspect-chef chez l'individu. Conséquemment, ce genre d'homme, gouverné par ses aspects irrationnels, ne pourra jamais devenir philosophe.

individus dépourvus de naturel philosophe et que nous identifions aux travailleurs manuels assignés à la troisième classe.

Or, il semble y avoir ici un paradoxe. L'argument que Socrate emploie pour soutenir que la première éducation vise à former le caractère moral des futurs dirigeants nous porte à conclure que le parcours musical et gymnique doit modeler ce qu'il a d'irrationnel en l'homme. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de déterminer ce qu'est ce dernier, l'analogie cité-âme nous signale que l'*epithumetikón*, siège des appétits, ainsi que le *thymoeidês*, siège des affects, constituent les aspects irrationnels de l'âme humaine. Nous pourrions nous attendre à ce que l'éducation musicale et gymnique puisse façonner ces deux aspects. Cependant, lorsque Socrate présente la première éducation, on se rend compte qu'elle modèle surtout l'aspect affectif de l'âme, le *thymoeidês*, mais non les appétits de l'*epithumetikón*. En fait, lorsque Socrate caractérise l'*epithumetikón* et les plaisirs qui lui sont propres, tels que le désir de manger de la nourriture ou de boire des boissons « de qualité » (437e-438 a ; 439a4-7), au lieu d'en proposer un façonnement quelconque, il soutient plutôt que ces désirs devraient être éradiqués (442a4-b3⁴⁷).

Cependant, lorsqu'il s'agit d'expliquer l'importance d'éduquer le *thymoeidês*, Socrate est assez clair : il est le gardien de l'harmonie de l'âme, puisqu'en tant qu'aspect intermédiaire de cette dernière, il exécute les commandements de la raison en même temps qu'il surveille — et punit, si l'occasion le demande — les désirs de l'*epithumetikón*. Ainsi, le *thymoeidês* devient ce médiateur qui permet à l'âme de maintenir l'ordre établi par le principe de spécialisation et, en vue de cela, le fait qu'il reçoive une éducation appropriée s'avère crucial pour la conservation de la Callipolis.

Alors, comment expliquer le silence de Socrate concernant le parcours éducatif que les travailleurs manuels devront suivre ? Si l'éducation musicale et gymnique réprime les appétits de l'*epithumetikón* au lieu de les modeler, pouvons-nous supposer que les travailleurs manuels demeurent entièrement non éduqués et, par conséquent, ne sont que des individus vicieux⁴⁸ ? Si ceci est le cas, comment expliquer l'existence d'une classe productrice modérée ? Finalement, *la*

⁴⁷ Vu l'importance que ce point a pour notre argument, nous citons cet extrait de manière intégrale : « Et alors ces deux éléments [le *logistikón* et le *thymoeidês*], ainsi élevés et ayant été éduqués en cela [la *mousiké* et la gymnastique] se mettront à la tête de l'élément désirant, lequel est précisément en chacun la part la plus massive, et par nature la plus insatiable de richesses ; ils le surveilleront pour éviter qu'en se gavant de ce qu'on appelle les plaisirs du corps, devenu massif et fort, il cesse de s'occuper de ce qui lui est propre, mais entreprenne d'asservir et de diriger ceux qui ne sont pas subordonnés à sa race, et ne bouleverse l'ensemble de la vie de tous. » *Rép.* IV, 442a4-b3

⁴⁸ Cf. Williams, « The Analogy of City and Soul in Plato's Republic », 258.

classe productrice, identifiée à l'epithumetikón, la partie concupiscible et donc irrationnelle de l'âme, est-elle éducable ou pas ?

2. Éduquer l'*epithumetikón*? : la classe productrice et la *paideia* non nommée

Comme nous l'avons noté dans l'introduction de ce chapitre, plusieurs commentateurs, tels que G. Vlastos, R. Kamtekar et B. Williams, ont soutenu que, même si Socrate ne le mentionne pas de manière explicite, il doit exister une éducation pour les travailleurs manuels puisque sans cette *paideia*, le projet politique platonicien serait voué à l'échec. Cette affirmation prend comme enjeu clé la définition que Socrate donne de la modération au livre IV (430e6-9) ; cette caractérisation nous révèle que le philosophe conçoit l'existence d'une classe productrice déjà « modérée » et, en conséquence, capable de suivre les commandements des gardiens et auxiliaires sans opposer résistance. Néanmoins, en plus de ne pas expliquer comment font ces travailleurs manuels pour devenir modérés, Socrate souligne aussi que cette dernière vertu n'appartient pas à une seule classe, mais plutôt à la cité tout entière (431e11-432b).

Or, lorsque le philosophe caractérise la sagesse et le courage, les deux autres vertus de la cité qu'on trouve chez la classe des gardiens et des auxiliaires (428e7-429a3 ; 430e6-b5), il reconnaît que leur acquisition n'est que la conséquence naturelle de la bonne éducation que ces dirigeants reçoivent (430a). Si tel est le cas, si les gardiens et leurs auxiliaires deviennent sages et courageux grâce à l'éducation reçue, pourquoi le cas des travailleurs manuels doit-il être si différent ? Rien ne semble justifier que la modération, elle aussi une vertu de la cité, doive s'acquérir d'une manière différente. C'est pourquoi les commentateurs ont postulé que c'est aussi une *paideia* qui permet aux travailleurs manuels de devenir modérés. Ainsi, la caractérisation de la modération nécessairement nous révèle que la mise en œuvre d'une éducation pour tous est l'un des ingrédients essentiels de la conception platonicienne des vertus au sein de la cité. Chez les commentateurs, cette lecture est connue sous le nom de la défense d'une « éducation en commun », c'est-à-dire la défense de l'existence d'un premier parcours éducatif musical et gymnique destiné à tous les citoyens de la Callipolis, indépendamment de leur classe.

2.1. Le problème de l'éducation en commun

Bien qu'après une première analyse une telle lecture puisse paraître légitime, nous devons néanmoins nous souvenir que Platon, à la différence des premiers sophistes, ne considérerait pas tous les hommes comme candidats à recevoir une *paideia*. La possibilité d'amélioration octroyée par une éducation appropriée est entièrement dépendante du « naturel » de chaque homme : un ensemble de dispositions innées qui varient d'un individu à l'autre et sur lesquelles l'agent n'a aucun contrôle. Ainsi, un travailleur manuel dont le naturel est surtout appétitif, c'est-à-dire qu'il est entièrement assujéti à ses désirs corporels, ne possédera jamais la capacité de perfectionnement propre au futur gardien, qui détient un naturel philosophe.

Les commentateurs qui défendent l'existence d'une éducation commune dispensée à tous les enfants de la Callipolis malgré leurs différentes origines sociales prennent comme point de départ de leur démonstration la reconnaissance que Socrate fait dans le livre III de la *République* (III, 415a-d) d'une possible « mobilité sociale »⁴⁹. Cette affirmation prend place au sein du mythe des métaux, le « noble mensonge » que les gardiens utilisent pour convaincre leurs concitoyens de suivre le principe de spécialisation (II, 370c2-4 ; IV, 423d2-6). Dans ce texte, Socrate évoque la possibilité de voir la naissance d'un enfant-détenteur d'une âme « d'or » dans le rang des travailleurs manuels ; le philosophe admet que si cette situation arrive, ledit enfant privilégié devra être immédiatement accueilli dans le rang des gardiens, bénéficiant ainsi des mêmes privilèges accordés, au moins en principe, aux enfants originaires de cette « première » classe⁵⁰. Parmi ces privilèges, nous trouvons bien évidemment la participation au parcours éducatif gymnique et musical. À partir de cela, G. Vlastos et F. Cornford ont supposé que la détection d'un tel enfant est seulement possible dans le cadre d'un programme éducatif commun⁵¹. Autrement dit, pour mener à bien le tri de ceux qui sont nés avec un talent hors du commun, il faut nécessairement avoir accès

⁴⁹ Cf. Reeve, *Philosopher-Kings*.; Hourani, « The Education of the Third Class in Plato's Republic ».; Rachana Kamtekar, « Social Justice and Happiness in the "Republic": Plato's two Principles. », *History of Political Thought* 22, n° 2 (2001): 189-220.

⁵⁰ La précision « en principe » obéit au fait que selon ce principe de mobilité sociale, il est possible de trouver dans la classe des dirigeants des enfants qui ne possèdent pas le naturel nécessaire pour aspirer au poste des gardiens. Ces enfants, comme Socrate le mentionne dans [IV, 423C7-9], seront « dégradés » au rang qui correspond au métal porté dans leurs âmes.

⁵¹ Cf. Cornford, *The Republic of Plato*, 154. Vlastos, « Justice and Happiness in the Republic », 136-38.

à l'ensemble des enfants, peu importe leur classe. Cela prouve, même si Socrate ne le mentionne pas explicitement, qu'il doit exister une éducation en commun, puisqu'elle est un prérequis presque « méthodologique » pour bien mener le tri des possibles enfants talentueux.

Cependant, avant de la considérer comme valide, une telle interprétation doit répondre à trois objections fondées sur certains extraits de la *République*.

2.1.1. Première objection : tous les enfants seront séparés par classe dès leur naissance (*Rép.* V 460c4-6).

Au sujet de la possibilité que les travailleurs manuels puissent donner naissance à un enfant avec un naturel philosophe, nous partageons l'opinion de C.D.C. Reeve, qui souligne la nature exceptionnelle de cet événement, presque du jamais vu⁵². Le fait que Socrate admette la possibilité de voir la naissance d'un enfant « d'or » au sein de la classe productrice n'implique pas l'existence d'un parcours éducatif commun aux trois classes, et ce, parce que le contexte qui entoure cette affirmation est celui du mythe des races. Ce mythe fait partie du « noble mensonge » que les gardiens de la Callipolis racontent à leurs concitoyens afin de les persuader de maintenir l'harmonie sociale. Ainsi, il est tout à fait possible d'interpréter les propos de Socrate comme faisant partie de ce « mythe » que la cité raconte à ses travailleurs manuels pour empêcher toute velléité de dissension.

De plus, puisque Socrate ne précise jamais comment feront les gardiens pour remarquer la naissance de ces enfants exceptionnels, nous pouvons supposer avec C.D.C. Reeve que cette possibilité, même si en théorie elle existe, restera assez inhabituelle. En dépit de l'explication proposée par F.M. Cornford sur cet événement, il reste le fait que sa lecture mobilise une inférence qui n'a aucun appui textuel, comme G. Hourani l'a bien noté⁵³. Cependant, lorsque Socrate fait référence aux enfants issus de la troisième classe, il déclare que dès le moment de leur naissance, ces enfants seront emmenés dans un endroit éloigné de la cité, où personne ne pourra constater leurs défauts et leurs manques (V 460 c4-6) ; une mesure qui, sans doute, non seulement souligne l'inégalité « naturelle » qui divise les citoyens de la Callipolis, mais aussi défie la possibilité d'avoir

⁵² Cf. Reeve, *Philosopher-Kings*, 189.

⁵³ Cf. *supra*, p. nt 3

une première éducation en commun. Si les enfants des producteurs sont maintenus dans un endroit distinct et éloigné, comment pourront-ils participer au parcours musical et gymnique ? Il nous semble que sans précisions concrètes sur la manière dont la cité éduquera ces enfants issus de la troisième classe, on ne peut pas tenir pour acquis qu'ils partageront la première éducation qui suit les futurs gardiens.

2.1.2. Deuxième objection : le parcours gymnique et musical ne s'adresse qu'aux détenteurs d'un « naturel philosophe » (Rép. III, 376c8-d3)

De plus, il faut rappeler que la caractérisation de la *paideia* ainsi que son déroulement sont encadrés par une discussion initiale (III 376 c8 — d3) où Socrate propose de souligner quelle éducation recevra le meilleur élément de la cité, c'est-à-dire les gardiens : « Mais de quelle manière seront élevés chez nous ces gardiens et comment seront-ils formés ? » demande le philosophe. À la suite de cela, il procède à la présentation de la *paideia* que suivront ces hommes et femmes détentrices d'un naturel approprié pour la gouvernance ; une longue explication qui finit au livre IV (414 b), lorsqu'il évoque les épreuves préliminaires grâce auxquelles les dirigeants distingueront les « gardiens authentiques », ceux qui deviendront gardiens *de facto*, des auxiliaires, ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires, tant physiques que psychiques, pour bien gouverner et, par conséquent, seront chargés d'assister les gardiens dans leurs décisions (IV 414 b5). La distinction entre gardiens et auxiliaires est cruciale pour mieux comprendre la question de l'éducation en commun, puisqu'elle attire notre attention sur un fait que Cornford et Vlastos semblent laisser de côté au moment d'interpréter l'exposé de Socrate : seulement ceux nés avec le naturel nécessaire auront le droit de suivre le parcours musical et gymnique.

Par ailleurs, la participation des enfants des producteurs à ce premier programme pédagogique n'est jamais évoquée, bien au contraire ; pendant son discours, le philosophe fait seulement trois allusions à la classe productrice, où il la caractérise strictement en relation avec le travail manuel que ces membres effectuent⁵⁴. Ainsi, même si Socrate admet la possibilité que les dirigeants puissent avoir des enfants-détenteurs d'un naturel inférieur, encore une fois le manque

⁵⁴ Cf. *Rép.* IV, 396 b, 398e et 401 c.

de précisions concernant le processus de tri de ces enfants potentiellement « meilleurs » nous interdit de supposer que cette troisième classe prendra aussi part au parcours gymnique et musical qui façonne l'âme des enfants issus des classes dirigeantes.

2.1.3. Troisième objection : l'éducation ne comporte pas une formation technique (Rép. V, 466e—467 b)

Même si nous nions l'existence d'un parcours éducatif commun aux trois classes, la question de l'éducation propre aux travailleurs manuels n'est pas encore résolue, puisqu'à un autre moment du dialogue Socrate semble valoriser la transmission de certains métiers artisanaux. Ces affirmations ont été utilisées par G. Hourani et A. Mintz pour prouver que, malgré leurs limitations naturelles, les travailleurs manuels reçoivent une formation dans un métier déterminé. Ainsi, au livre V (V 466e—467 b), Socrate explique la manière dont les potiers enseignent leur métier à leurs fils : en les emmenant dans leur atelier pour qu'ils puissent observer le savoir-faire que leurs pères mobilisent. De ce fait, grâce à l'observation, l'enfant apprendra les bases du métier de son père. Après, lorsque le potier le jugera pertinent, il donnera à son fils le statut d'apprenti ; c'est ainsi que l'enfant éventuellement deviendra potier aussi. En évoquant la manière dont les enfants des producteurs acquièrent et maîtrisent le métier de leurs parents, il semble que Socrate se penche sur le type d'« éducation » à laquelle la troisième classe pourrait être candidate : une formation strictement technique qui comporte un élément imitatif important. Par conséquent, ici, il ne s'agit plus de défendre une éducation en commun, mais plutôt de justifier l'existence d'un deuxième parcours éducatif, exclusivement dédié à la troisième classe.

Dans ce scénario, bien que l'intuition initiale soit pertinente — c'est-à-dire que les travailleurs manuels ne restent pas complètement non éduqués —, la conclusion n'est pas non plus satisfaisante ; comme nous l'avons établi dans la section précédente, l'apprentissage d'un métier n'implique pas que le bénéficiaire d'une telle formation technique soit aussi une personne éduquée. En effet, il faut se souvenir que pour Platon la véritable éducation ne se restreint pas à l'acquisition d'un certain métier grâce à la répétition en continu ; bien au contraire, elle comprendra une formation générale et diversifiée moyennant laquelle le bénéficiaire serait capable de devenir vertueux. De ce fait, dans le contexte de la *République*, une éducation appropriée sera celle qui permet à l'individu de devenir juste pour ainsi favoriser la stabilité de la cité. Évidemment, si la

classe productrice est candidate à recevoir une telle éducation, l'objectif de celle-ci sera le même : conduire aux travailleurs manuels à la vertu. Ainsi, le plus attirant dans le fait de recevoir une éducation est justement qu'un tel parcours ouvre la porte à la possibilité de devenir un individu vertueux et, par conséquent, un excellent citoyen.

Pour l'instant, il suffit donc de conclure que le silence de Socrate concernant l'éducation des travailleurs manuels nous conduit à soutenir que les producteurs ne participeront pas au premier parcours gymnique et musical. S'il s'agissait du scénario contraire, si Socrate avait admis la participation de la progéniture des travailleurs manuels dans le programme pédagogique destiné aux futurs dirigeants, son exposé au livre III (376 d — 414 b) aurait été l'occasion idéale pour établir les conditions d'une telle participation, mais il ne le fait pas. Son silence est absolu.

Bien qu'un parcours éducatif qui est partagé par les trois classes de citoyens ne semble pas avoir lieu, en revanche, ce qui existe effectivement est un parcours gymnique et musical auquel participent les enfants des gardiens ainsi que ceux des auxiliaires. Ainsi, dans la mesure où les enfants issus des deux classes dirigeantes reçoivent ensemble cette première éducation qui d'ailleurs vise à équilibrer l'aspect doux et agressif de leur naturel philosophe, on peut effectivement parler d'une *paideia* « commune ». Ces enfants partageront le même parcours éducatif dès leur petite enfance ; un cheminement qui arrivera à sa fin avec les premières épreuves classificatoires dont l'objectif principal est de faciliter le tri entre « gardiens authentiques » et « auxiliaires ». À partir de ce moment, gouvernants et soldats devront respecter le principe de spécialisation énoncé par Socrate dans le livre IV (370 c 3-4), en s'engageant à poursuivre uniquement les tâches propres à leur nouveau rôle — la gouvernance et la garde de la cité, respectivement.

2.2. Est-ce qu'il y a une *paideia* pour la classe productrice ?

Jusqu'à ce point, rien dans le dialogue n'indique la possibilité que la classe productrice soit candidate à recevoir une éducation semblable à celle que suivent les classes dirigeantes. Toutefois, comme certains commentateurs l'ont déjà noté⁵⁵, la caractérisation que Socrate fait des deux premières vertus de la cité — courage et sagesse — laisse entrevoir qu'elles s'acquièrent grâce à

⁵⁵ Cf. *supra*, nt 3

la participation dans le parcours gymnique et musical. Or, lorsque Socrate caractérise la modération, il ne précise pas comment font les citoyens pour l'acquérir. En vue de cela, les partisans de l'éducation en commun ont supposé que la modération doit aussi être apprise grâce à une *paideia*. Ainsi, l'existence d'une classe productrice modérée nous révèle que les travailleurs manuels reçoivent une éducation, même si Socrate n'en parle jamais. De plus, si l'on ne tient pas en compte cette possibilité, la caractérisation de la modération risque de devenir paradoxale.⁵⁶

Cependant, puisque la classe productrice se compose d'individus qui obéissent aux impulsions du principe désirant, lequel se situe dans l'*epithumetikón*, la partie irrationnelle de l'âme (IV 441 a–442 d), nous sommes ici confrontés à une nouvelle difficulté : assigner un parcours éducatif à ces producteurs équivaut à admettre que l'*epithumetikón*, siège des appétits, peut effectivement être éduqué ; affirmation qui, comme nous l'avons établi dans la section précédente, ne possède aucun support textuel. De plus, les membres de la troisième classe agissent en suivant un critère strictement hédoniste (qui favorise l'expérience du plaisir ainsi que la fuite de la douleur) ; critère que, d'ailleurs, Socrate considère comme une manière fautive de juger, puisque l'homme qui agit ainsi le fait par ignorance de ce qui est véritablement bon. Comme la maxime socratique « personne ne fait le mal de son propre gré » le représente, l'individu dominé par l'*epithumetikón* agit en utilisant son critère hédoniste par méconnaissance du véritable bien : pour lui, les plaisirs corporels semblent être des biens légitimes, et donc, dignes d'être poursuivis pour eux-mêmes.

Ainsi, il nous semble que l'enjeu auquel nous faisons face est assez clair : est-il possible qu'un groupe d'individus qui agissent par ignorance, étant donné qu'ils emploient un critère de jugement fautif, puissent arriver à la vertu ? Les travailleurs manuels peuvent-ils être candidats à recevoir une éducation qui aura comme but l'amélioration de leur naturel « irrationnel » ? Puisque Socrate reconnaît que la vertu n'est pas à la portée de l'homme ignorant, cette problématique a tout d'un paradoxe. Encore une fois, nous semblons nous trouver devant la confirmation de ce que B. Williams et H. Lorenz ont soutenu⁵⁷ : la troisième classe n'a pas la capacité cognitive nécessaire pour être en mesure de recevoir une éducation semblable à celle que reçoivent les dirigeants. En conséquence, sous ce scénario, il paraît que le rapport entre gouvernants et gouvernés ne peut en

⁵⁶ Cf. Williams, « The Analogy of City and Soul in Plato's Republic ».

⁵⁷ Cf. Williams, 213. Richard Lewis Nettleship, *The Theory of Education in the Republic of Plato*. (New York: Teachers College Press, 1968), 14, Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*, 60-73.

être un que de domination, ce qui s'ajuste à l'interprétation totalitaire de K. Popper. De plus, si la vertu est en effet une forme de connaissance, ceci suppose aussi que l'agent vertueux doit nécessairement être un individu rationnel, mais les membres de la classe productrice, en tant que dominés par *l'epithumetikón*, évidemment ne le sont pas. Par conséquent, comment devons-nous interpréter la caractérisation de la modération ?

2.3. La modération : vertu paradoxale

Au livre IV de la *République* (430e 6–9), Socrate définit ce qu'est la modération (*sophrosyne*), l'une des quatre vertus qui existent dans la cité. Ici, le philosophe admet que, contrairement à la sagesse (*sophia*) et au courage (*andreia*), la modération est la seule vertu présente dans les trois classes de la Callipolis (IV 432 a — b). Toutefois, la manière dont procèdent les travailleurs manuels pour devenir modérés n'est pas claire ; en effet, Socrate ne nous explique jamais le processus d'acquisition : *il se contente de présenter une classe productrice déjà modérée*, ce qui nous invite à penser que les travailleurs manuels possèdent cette vertu de manière innée ; une possibilité qui pourrait être en accord avec les thèses du *Ménon* sur le caractère inné de la vertu.⁵⁸ Ainsi, expliquer comment un groupe d'individus dominés par leurs appétits corporels peut devenir modéré constitue un enjeu clé que, d'ailleurs, les partisans de l'éducation en commun ont tenté de résoudre avec leur interprétation. La discussion à propos de la modération débute lorsque Socrate affirme que ladite vertu, qui doit précéder la justice, est une sorte d'ordre qui implique le contrôle ou l'emprise sur certains plaisirs et désirs. En effet, c'est à cet ordre que les gens se réfèrent lorsqu'ils affirment que quelqu'un est « maître de soi » (IV 431 c 5-7), expression d'ailleurs utilisée pour rendre compte d'un phénomène psychique particulier qui a lieu dans l'âme des individus : l'existence d'une partie qui est « meilleure » ainsi que d'une autre qui est « pire ». En effet, quand la foule dit qu'un certain individu est « maître de soi » ou « plus fort que lui-même », elle veut dire que la meilleure partie de cette personne contrôle la pire. Au contraire, quand une mauvaise éducation ou la fréquentation de certains compagnons inadéquats font en sorte que la meilleure

⁵⁸ Cf. *Men.*95a-96d. C'est-à-dire que la vertu n'est pas enseignable. Les hommes qui sont vertueux le sont parce que leurs âmes possèdent déjà cette vertu. Par la suite, l'éducation ne fait qu'« actualiser » cette disposition vertueuse qui réside déjà dans l'âme.

partie soit surpassée par la pire, les gens qualifient cette personne d'« inférieure à elle-même », ce qui signifie qu'elle manque de contrôle de soi (IV 431 b 1–3). De plus, si nous observons les cités de la même manière qu'on analyse les âmes individuelles, nous trouverons qu'une cité « plus forte qu'elle-même » est celle où la meilleure partie gouverne, tandis que la pire cité, celle « inférieure à elle-même », sera celle qui est dominée par les caprices de la partie moins digne. Pour ces raisons, Socrate postule que la cité modérée sera celle où *tant les dirigeants comme les gouvernés sont en accord sur l'identité de la meilleure partie et, en conséquence, sachent qui doit gouverner et surtout consentent à cet ordre inégalitaire* (431 c).

Par ailleurs, dans une cité comme la Callipolis, la meilleure partie sera celle qui possède des désirs simples et mesurés, c'est-à-dire celle qui est guidée par la raison, l'intelligence et l'opinion correcte (*doxés orthes logismo agontai* : 431 c6). Cette meilleure partie sera aussi la moins nombreuse puisque la raison et l'opinion correcte se trouvent seulement dans un petit groupe de citoyens, ceux qui, en plus d'avoir un naturel excellent, ont aussi reçu une bonne éducation. Évidemment, Socrate fait référence aux classes dirigeantes, gardiens et auxiliaires qui, dans l'analogie cité-âme, s'identifient au *logistikón* et au *thymoeidês*, respectivement. Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, ces deux classes sont les seules qui possèdent les outils intellectuels nécessaires pour gouverner. En revanche, la « pire » partie, qui est aussi la plus nombreuse, est celle où résident les désirs ordinaires ainsi que les plaisirs (*hedonás* : 431c1) et les déplaisirs (*lúpas* : 431c1). Les principaux porteurs de ces éléments sont les femmes, les enfants, les hommes « libres » et la masse des « hommes médiocres » (431 c) ; tous des individus qui ne possèdent aucune forme de rationalité. En effet, ici, Socrate fait une analogie entre le comportement de la classe majoritaire et celui de l'*epithumetikón*, l'élément irrationnel de l'âme (*Rép.* IV, 431c2-3). Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer que *la Callipolis est une cité modérée puisque les gardiens et les auxiliaires, la meilleure partie, gouvernent les travailleurs manuels — la pire partie — tout en utilisant la sagesse et la raison comme outil indispensable*. De plus, comme Socrate le remarque au livre IV (431 c), nous donnons aussi à la Callipolis le qualificatif de « modérée » parce que tous les citoyens, qu'ils soient inférieurs ou supérieurs, *comprennent qui est le meilleur*. C'est grâce à ce dernier fait que la modération acquiert son caractère particulier, ce qui la distingue de la sagesse (*sophia*) et du courage (*andreia*) : elle est la seule vertu qui réside non seulement dans la meilleure partie de la cité, *mais aussi dans la pire* (432 a4–5). Ainsi, chaque citoyen de la Callipolis est modéré parce que, indépendamment de sa classe sociale et son métier,

il sait qui est le meilleur élément et donc accepte que ce soit ce dernier celui qui gouverne ; gardiens, auxiliaires et producteurs seront modérés tant qu'ils reconnaîtront qui d'entre eux est supérieur et conséquemment digne de diriger la cité. Par ailleurs, cette caractérisation nous invite à penser que la possession d'une telle vertu demande à son porteur de détenir une certaine connaissance de soi. Si nous affirmons qu'un certain individu est modéré, c'est parce qu'il comprend quel est son rôle politique dans la cité, puis l'accepte et, finalement, assume les limites que ce rôle lui impose. En suivant une telle logique, dans une cité saine comme l'est la Callipolis, un travailleur manuel ne songera jamais à s'occuper des affaires de la cité, même s'il s'y intéresse, puisqu'il comprend que ses propres limitations naturelles — un manque d'habiletés intellectuelles — l'empêchent de faire ce genre de travail. De la même manière, un gardien, bien qu'il puisse admirer l'art de la construction navale, n'essaierait jamais de participer à la construction d'une trirème parce qu'il sait qu'il ne possède pas les habiletés techniques nécessaires pour entreprendre une telle tâche. En effet, tant le gardien que le constructeur de navires comprennent qu'ils possèdent un talent déterminé, ce qui d'ailleurs les habilite à effectuer une seule tâche : la gouvernance pour le premier et la construction de navires pour le second. Autrement dit, la modération est une vertu entièrement dépendante du principe de spécialisation, lequel met l'accent sur l'acceptation de la fonction naturelle propre à chaque citoyen ; certains sont nés pour gouverner, d'autres pour être gouvernés⁵⁹. Si nous voulons garder la paix et la stabilité politique de la cité, ledit précepte doit être respecté à tout prix⁶⁰. Par ailleurs, si nous analysons ce qui permet aux gardiens et à leurs auxiliaires de devenir modérés, nous nous rendons compte que c'est la *paideia* appropriée qu'ils reçoivent dès la petite enfance qui leur permet d'acquérir, ou plutôt « actualiser »⁶¹, cette vertu. Même si, plus tard dans le dialogue, Socrate admet que, si l'occasion se présentait, les philosophes rejetteraient leurs responsabilités politiques en faveur de la contemplation abstraite du bien (VI, 496c-d ; 497b-c ; 499 b), il reconnaît aussi que la cité, tout en anticipant cet événement, forcera ses futurs dirigeants

⁵⁹ La définition de la modération que Socrate mobilise exige que les gardiens imposent leurs désirs au reste des citoyens puisque, on suppose, ces désirs sont en concordance avec le bien. Ainsi, les gouvernés, tant auxiliaires que travailleurs manuels, seront contraints d'accepter que les désirs d'une minorité savante leur soient imposés. Conséquemment, il nous semble que pour Platon, la modération est une harmonie qui repose sur une profonde asymétrie sociale ; elle n'a presque rien à voir avec ce que la philosophie morale contemporaine entend par modération. Pour plus de précisions sur ce point, Cf. Klosko, *The development of Plato's political theory*, 129-30.

⁶⁰ Tel que Vlastos, « Justice and Happiness in the Republic », 93., le note, si la modération dépend entièrement de l'acceptation du principe de spécialisation, on ne voit pas en quoi elle diffère de la justice telle qu'elle est définie dans le livre II.

⁶¹ Cf. *Men.* 95a-96d. La vertu ne s'enseigne pas. Les hommes qu'on qualifie de vertueux le sont parce qu'ils s'en souviennent et donc actualisent cette disposition vertueuse qui résidait davantage dans leurs âmes.

à suivre le parcours gymnique et musical dont nous avons déjà discuté. En outre, même si les philosophes peuvent être en conflit avec leurs responsabilités en tant que dirigeants, l'éducation reçue ainsi que la modération développée en raison de cette éducation empêcheront les dirigeants de renoncer à leurs obligations politiques. Les mêmes considérations peuvent être appliquées aux auxiliaires, tant qu'ils sont les alliés des philosophes⁶². En revanche, comprendre comment et pourquoi les travailleurs manuels se soumettent volontiers au gouvernement des philosophes n'est pas évident. Dans sa caractérisation de la modération, Socrate fait référence à une classe productrice capable de « comprendre » pourquoi il est plus avantageux d'accepter les mandats des gardiens, la partie « supérieure » de la cité, que d'essayer de prendre le contrôle par elle-même. Cependant, cette « compréhension » que les travailleurs manuels ont n'est pas identique à celle que les gardiens et auxiliaires mobilisent. Comme H. Lorenz l'a soutenu⁶³, les gardiens connaissent (*gignoskein* : 476d9) les responsabilités liées à leurs rôles, tandis que leurs auxiliaires ne possèdent qu'une opinion droite (*orthos alethés*) sur ces mêmes tâches : ils savent ce qu'ils doivent faire, mais sans vraiment comprendre les raisons pour lesquelles ils doivent agir ainsi.⁶⁴ Ceci est possible parce que les gardiens et les auxiliaires ont un naturel philosophe et donc leur *logistikón* fonctionne de manière plus ou moins appropriée : ils sont, en effet, des individus rationnels. Cependant, les travailleurs manuels, eux, ne possèdent pas un *logistikón* qui soit en mesure de commander l'âme étant donné qu'ils restent dépourvus d'un naturel philosophe. Par conséquent, le meilleur aspect de leurs âmes, la rationalité, est faible et donc prône le fait d'être dominé et asservi par l'*epithumetikón* et ses désirs.⁶⁵

Pour toutes ces raisons, nous soutenons non seulement que dans la Callipolis il n'y a pas une éducation en commun, mais aussi que Platon n'envisage aucun type d'éducation pour la classe productrice. Si les producteurs sont modérés, s'ils se soumettent volontiers au gouvernement des philosophes, c'est parce que ces mêmes philosophes leur racontent un « noble mensonge » dès leur

⁶² Cf. *Rép.* IV, 442 a-c.

⁶³ Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*, 74-93.

⁶⁴ Cf. *Rép.* V 477d-484a. Socrate emploie l'analogie cité-âme pour illustrer les trois niveaux cognitifs qui existent : la connaissance, l'opinion droite et l'ignorance. Ainsi, la connaissance n'appartient qu'à celui capable de contempler le bien « en soi » (c.-à-d. au philosophe). Son contraire, l'ignorance, est conçu comme l'absence de toute forme de connaissance ; elle n'est qu'une simple opinion, sans fondement et toujours changeante. Entre ces deux pôles, il existe un troisième, intermédiaire : la croyance. Cette dernière se caractérise par son ambiguïté : elle n'est pas une connaissance, mais elle n'est pas non plus ignorance.

⁶⁵ Cf. Klosko, *The development of Plato's political theory*, 67.

petite enfance : tous les citoyens sont fils de la même terre et, donc, ils ne sont que des frères et sœurs qui appartiennent à la même famille. Or, comme cela arrive dans n'importe quelle famille, il y a des membres qui possèdent certaines qualités supérieures que le reste n'a pas. Ainsi, dans cette « famille » qui est la Callipolis, les membres supérieurs sont les gardiens et leurs auxiliaires, ces individus qui possèdent un naturel philosophe. En revanche, les autres citoyens, qui ne sont pas censés posséder des qualités supérieures et nécessaires pour gouverner, ne seront que des travailleurs manuels et donc les « nourriciers » de la cité (434b). Même si Socrate nuance la radicalité de ses propos en admettant la possibilité de voir la naissance d'un individu détenteur d'un naturel philosophe chez la classe productrice, il reste le fait qu'un tel enfant extraordinaire sera amené auprès de ses semblables pour qu'il puisse se former afin de devenir dirigeant de la cité. La séparation de classes se maintient donc en tout temps et sous toutes les conditions.

Ainsi, dans le cas des travailleurs manuels, ce que Socrate appelle « modération » n'est qu'une obéissance aveugle aux mandats des gardiens ; obéissance qui d'ailleurs résulte du conditionnement psychologique auquel ils sont soumis *via* le noble mensonge ; c'est grâce à ce récit que les producteurs apprennent et intériorisent les attentes et les limites de leurs rôles. Par conséquent, les partisans de l'éducation en commun ne se trompent pas lorsqu'ils soutiennent que la modération, à l'image de la sagesse et du courage, doit être acquise à un moment de la vie. Or, les similarités entre ces dernières vertus et la modération s'arrêtent là.

Ainsi, lorsque ces commentateurs se demandent comment les travailleurs manuels deviennent des hommes modérés, il suffit de revisiter ces deux mythes qui composent le noble mensonge pour y trouver la réponse. En effet, au lieu d'éduquer ses travailleurs manuels, la Callipolis adopte une solution plus simple, plus efficace : faire passer un récit mythique comme la vérité en profitant du fait que les producteurs ne sont que des hommes et femmes irrationnels, c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas le naturel philosophe et donc les capacités cognitives nécessaires pour arriver à trouver le vrai par eux-mêmes. À la lumière de ces distinctions, on peut maintenant comprendre pourquoi la critique de K. Popper, qui accuse Platon de promouvoir un régime idéologique qui endoctrine les masses, paraît tout à fait pertinente.

Par ailleurs, en postulant qu'il n'existe pas une éducation formelle pour les travailleurs manuels, nous admettons aussi que la « modération » qu'ils exhibent grâce aux effets que les mythes fondateurs ont sur eux n'est pas permanente. Ceci explique le rôle de surveillance

continue que la classe militaire déploie contre eux ; si pour une raison quelconque les effets du noble mensonge commencent à diminuer et, par la suite, les travailleurs manuels commencent à questionner l'autorité des gardiens, les auxiliaires seront toujours là pour réprimer à temps toute tentative de dissension. Ainsi, il nous semble que les producteurs ne deviennent jamais des individus complètement modérés ; pour eux, la possibilité de perdre la vertu ne cesse d'exister. Ceci signifie que, si nous comparons leur modération avec celle des dirigeants, nous constaterons que la première est une sorte de vertu « imparfaite » ou « ordinaire », capable de se dissoudre sous certaines conditions⁶⁶. Nous reviendrons sur ce point plus tard dans notre argument.

Conclusion : l'importance d'avoir une classe productrice éduquée

Dans la *République*, le statut de la classe productrice, composée par tous les travailleurs manuels de la Callipolis, reste ambigu. Ce fait est particulièrement évident lorsqu'on considère la possibilité d'un parcours éducatif destiné à ceux-ci. En suivant la lecture proposée par H. Lorenz, nous concluons qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser ni un raisonnement (*dianoia*) ni une opinion droite (*doxas alethès*) pour effectuer des jugements moyens fins⁶⁷. Malgré tous les indices qui pointent vers une véritable discussion autour de ces enjeux⁶⁸, Socrate ne précise jamais dans le dialogue si cette troisième classe est en effet naturellement vicieuse ou s'il existe la possibilité de l'éduquer pour qu'elle puisse s'améliorer en respectant toujours les limites que son naturel appétitif lui impose. Le statut de la classe productrice reste, dans le meilleur scénario, incertain, dans le pire, entièrement non problématisé. Par ailleurs, la caractérisation « paradoxale » de la modération que les partisans d'une éducation en commun prennent comme signe de l'existence d'un parcours pour les travailleurs manuels s'explique d'une manière plus simple : les producteurs suivent l'autorité des gardiens parce que la cité leur a raconté un « noble mensonge ». Par la suite, toute la

⁶⁶ Cf. Rachana Kamtekar, « Imperfect Virtue », *Ancient Philosophy* 18, n° 2 (1 septembre 1998): 315-39, <https://doi.org/10.5840/ancientphil199818233>.

⁶⁷ Cf. *supra*, p. 42 et n. 53

⁶⁸ Cf. Avi I. Mintz, « The Education of the Third Class in “The Republic”: Plato and the “Locus Classicus” of Formative Justice », *Teachers College Record* 118, n° 10 (2016). Tel que Mintz le souligne, l'enjeu que soulève l'absence de repères sur l'éducation pour la classe productrice était noté discuté dès l'antiquité, particulièrement par Aristote dans ses *Politiques*.

configuration de la Callipolis se conçoit et se modèle autour de la narration que ces deux mythes favorisent.

Toutefois, cette conclusion ouvre la porte à un nouvel enjeu : la Callipolis peut-elle atteindre sa stabilité politique si l'une de ses classes reste entièrement non éduquée ? Comme le révèle la description du processus de dégénérescence de la cité, ceci ne semble pas être possible⁶⁹. Bien que la déchéance commence dans la « tête » de la cité (c'est-à-dire dans la classe des gardiens) à la suite d'une erreur de calcul dans le nombre de cycles reproductifs, la description que Socrate fait du passage aux régimes « dégénérés » montre que le métissage qui résulte de cette erreur devient aussi l'une des causes principales derrière la déchéance de la *paideia*, puisqu'au lieu d'avoir un « naturel philosophe », les nouvelles générations de dirigeants ont plutôt un naturel « mêlé »⁷⁰. Ainsi, ces dirigeants n'auront pas le caractère de leurs prédécesseurs et, donc, ils ne seront plus capables de suivre le même parcours éducatif que les premières générations de gardiens et auxiliaires. Ils se verront donc dans la nécessité de modifier le programme pour l'ajuster à leurs besoins, en contrevenant de manière explicite au principe de non-modification défendu par Socrate (*Rép.* IV, 424b-c). Par conséquent, la *paideia* qui auparavant garantissait l'incorruptibilité, la vertu et l'expertise des dirigeants n'existera plus.

Ce scénario est particulièrement troublant en ce qui concerne les auxiliaires puisque ce sont eux qui contraignent les travailleurs manuels à maintenir l'ordre si ces derniers commencent à questionner l'autorité des gardiens. Ou, reformulé avec les termes de l'analogie cité-âme, c'est grâce à l'entraînement musical et gymnique que le *thymoeidês*, aspect intermédiaire et donc médiateur d'un individu, apprend à réprimer les appétits ayant leur siège dans l'*epithumetikón*. L'apparente incorruptibilité des auxiliaires n'est donc que la conséquence de l'éducation ainsi que du style de vie en commun qu'ils mènent. Par ailleurs, les nouvelles générations de soldats, en raison de leur naturel « mêlé » ainsi que des modifications que ceci produit sur le parcours éducatif, n'auront plus la même capacité que leurs prédécesseurs à bien réprimer les conflits internes.

En conséquence, la surveillance pointue que les auxiliaires effectuaient davantage se relâchera, ce qui constituera une occasion parfaite pour que l'*epithumetikón* puisse se soulever et essayer de gagner le contrôle de la cité (et de l'âme) tel que le fait la bête polymorphe qui représente

⁶⁹ Cf. *Rép.* VIII, 545d-ff.

⁷⁰ Tel que le récit de Socrate dans *Rép.* VIII, 547a l'indique : « ils naîtront avec un mélange de métaux dans leurs âmes », ce qui implique un métissage de races.

l'epithumetikón lorsqu'elle est laissée sans vigilance⁷¹. Ainsi, si le lion et le petit homme qui, ensemble, gardent la bête polymorphe, inéducable et toujours à la recherche de ses intérêts et plaisirs propres, n'ont plus la forme ni les capacités qu'ils avaient auparavant en raison du métissage déclenché, cette bête trouvera les circonstances parfaites pour instaurer le pire des régimes dégénérés, la tyrannie. Pour toutes ces raisons, il nous semble que même si, *stricto sensu*, les racines de la dissension ne se trouvent dans les actions de la classe productrice, le fait de ne pas avoir de travailleurs manuels éduqués accélère la dégénérescence de la cité, en menant inévitablement la Callipolis vers la tyrannie, le pire des régimes politiques, où un seul homme irrationnel, qui n'écoute que ses désirs immédiats, possède tout le pouvoir.

Par la suite, nous maintenons que la seule solution pour en éviter le déclin n'est autre que donner une éducation à *l'epithumetikón* ; une *paideia* qui peut prendre en compte les limitations naturelles des non-philosophes afin de les persuader sans contrainte à suivre le commandement de cet « élément meilleur » qui est la raison ; un programme éducatif qui puisse entraîner les appétits peut apprendre à leur résister, mais sans nécessairement les réprimer. Une telle éducation est, justement, ce que nous rencontrerons dans les *Lois*.

⁷¹ Cf. *Rép.* IX, 588c-ff.

2. LA MAGNÉSIE, OU LA CITÉ HUMAINE : L'ÉDUCATION DE L'IRRATIONALITÉ DANS LES LOIS.

Si la Callipolis n'est qu'une cité « en paroles⁷² », conçue comme le paradigme de la cité juste et parfaite, la *paideia* que Socrate propose aux livres III et VI de la *République* doit nécessairement participer aussi de ce caractère paradigmatique. Pour cette raison, toutes les mesures pédagogiques proposées aux livres IV à VII ne s'appliquent qu'aux futurs gardiens ainsi qu'à leurs auxiliaires⁷³. En revanche, Socrate ne dit rien au sujet d'une éventuelle éducation dédiée aux travailleurs manuels qui composent la classe productrice. Ce silence nous a conduits à conclure que la *République* ne propose aucune *paideia* pour la troisième classe ; si les paysans, agriculteurs et commerçants sont modérés, c'est-à-dire qu'ils obéissent aux commandements des gardiens, ils le sont parce qu'ils ont été conditionnés, voire contraints, à agir ainsi grâce à la propagation d'un « noble mensonge », ce mythe fondateur qui vient légitimer la hiérarchie sociale et le principe de spécialisation qui en découle⁷⁴ ; toute opposition aux mandats des gardiens sera rapidement étouffée par les soldats, leurs auxiliaires. Ainsi, la stabilité politique de la Callipolis ne semble être que la conséquence de la surveillance attentive exercée par les auxiliaires.

Or, disposer d'une classe productrice éduquée permettrait-il, sinon d'éviter, du moins de ralentir le processus de dégénérescence de la Callipolis ? Il nous semble que oui. Dans ce chapitre, nous soutiendrons que les *Lois* visent à proposer une *paideia* pour les non-philosophes, ces individus « irrationnels » qui constituent la majorité citoyenne dans la Magnésie. En effet, c'est dans les *Lois* où le rôle joué par les non-philosophes au sein de la cité est réexaminé et revalorisé : Platon conclura que, pour atteindre la stabilité politique, il est nécessaire que la cité puisse éduquer tous ses citoyens, sans exception. Par conséquent, dans la Magnésie, il ne suffira plus d'éduquer uniquement les dirigeants ; la cité devra aussi former le reste de ses citoyens non philosophes.

⁷² Cf. *Rép.* III, 369 c ; IV, 472d-e

⁷³ Cf. *Rép.* IV, 412e-ff. Seulement ceux qui réussissent les trois épreuves de triage auront accès au poste des gardiens et, donc, à l'éducation mathématique et dialectique. Par contre, les soldats de la Callipolis n'auront qu'une éducation musicale et gymnique (un entraînement plutôt).

⁷⁴ Cf. *Rép.* IV, 414c-415d.

Étant donné que, par définition, les non-philosophes ne possèdent pas les capacités de raisonnement (*dianoia*) nécessaires pour arriver à contempler le bien, nous soutiendrons que la *paideia* que la Magnésie leur impose vise surtout à conditionner leurs affects et, ensuite, leurs appétits, quoique de manière secondaire. Cette éducation se compose donc de deux étapes distinctes. 1) *En premier lieu*, une étape formative qui débute avant la naissance et finit à l'âge de cinq ans et pendant laquelle les mères et les nourrices de l'état viseront à inculquer aux enfants « le désir de devenir des citoyens excellents » ; ce qui d'ailleurs se reflète dans leur capacité à effectuer des mouvements harmonieux (Lg. II, 654a7-b8 ; 665b5-7). (2) *En deuxième lieu*, une étape « rééducative », pendant laquelle les croyances et opinions vertueuses inculquées pendant la petite enfance seront réactualisées (II, 666a-d3). Dans cette deuxième étape, les Magnètes devront participer à un chœur, où par le chant et la danse, ils effectueront ce travail de réactivation de la vertu (II, 665e5-11). Par ailleurs, la participation au chœur sera non seulement obligatoire, mais se produira également tout au long de la vie des citoyens, de l'enfance à la vieillesse.

Nous constatons donc que l'éducation devient la condition *sine qua non* de la nouvelle colonie crétoise décrite par l'Étranger d'Athènes. Bien qu'elle n'ait pas le pouvoir de changer leur naturel, en faisant d'eux des philosophes (une telle transformation est impossible), si tous s'entraînent selon les recommandations du législateur, c'est-à-dire si leur éducation les amène à accepter que suivre la loi est la meilleure manière d'agir, la cité deviendra finalement stable. En effet, une *paideia* de ce type élimine la plus grande source de conflit intestine (*stasis*), celle-là même qui entraînait la déchéance de la Callipolis : la cohabitation de groupes de citoyens distincts, avec des intérêts particuliers propres, dans un même territoire.⁷⁵ Par la suite, la *paideia* que les *Lois* présentent comporte un entraînement qui façonne les affects et les appétits des citoyens, tout en les conditionnant à aimer ce qu'ils doivent aimer et haïr ce qu'ils doivent haïr, c'est-à-dire aimer la loi et haïr tout ce qui met en péril la stabilité de la Magnésie (III, 689a5-c4).

Pour arriver à démontrer cette thèse, c'est-à-dire que les Magnètes sont des individus irrationnels et, par la suite, que l'éducation que la cité leur impose s'adapte à cette réalité, nous défendrons les deux points suivants.

⁷⁵ Cf. *Rép* IV, 423a. Phénomène que d'ailleurs Socrate dénonce comme la source de toute dissension (*stasis*). C'est difficile de voir comment dans la Callipolis les travailleurs manuels non éduqués ne peuvent que constituer l'autre, radicalement différent des gardiens.

1) *En premier lieu*, nous soutiendrons que le programme éducatif de la Magnésie vise à rendre les Magnètes vertueux, mais ceci dans le sens ordinaire ou démotique que Socrate évoque dans le *Phédon*⁷⁶. Même si l'objectif de la législation de la Magnésie reste le même que celui de la Callipolis (c'est-à-dire que les deux cités visent à devenir vertueuses), étant donné que le but que le législateur de la Magnésie vise à atteindre est plus « réaliste » (il s'agit de façonner les affects et les appétits des nouveaux colons afin de les persuader d'accepter la nouvelle législation, et ce, sans avoir recours à la contrainte), pour y arriver, il n'est pas nécessaire d'offrir une éducation philosophique ; en tant que non-philosophes, les nouveaux colons ne seraient pas même en mesure de la comprendre. Ainsi, le type de vertu que les non-philosophes pourraient atteindre en suivant la *paideia* stipulée par le législateur n'est qu'une « copie » de la vertu authentique, qui d'ailleurs n'exige pas que son détenteur possède une connaissance (*épistème*) : une opinion droite y suffit.

2) *En deuxième lieu*, nous interpréterons l'absence d'une éducation philosophique dans les *Lois* comme un signe que les bénéficiaires de l'éducation dans les deux cités que Platon esquisse, c'est-à-dire la Callipolis et la Magnésie, ne sont pas les mêmes individus. Alors que dans la Callipolis les gardiens sont éduqués en vue de devenir les dirigeants de l'État, dans la Magnésie les citoyens sont formés à suivre la loi. En effet, les *Lois* ne traitent que de l'éducation musicale et gymnique, c'est-à-dire de la portion de la *paideia* qui permettra aux Magnètes de façonner leurs appétits et leurs affects. Étant donné que la Magnésie ne nécessite que des citoyens capables de suivre la loi en tout temps et sous toutes les circonstances, la *paideia* présentée dans les *Lois* ne mentionne guère l'éducation philosophique qui formera l'aspect rationnel de l'âme humaine ; ici, il s'agit surtout de présenter un programme éducatif grâce auquel l'irrationnel puisse être « persuadé », voire conditionné, à « sentir » en conformité avec la loi.⁷⁷ Ainsi, le programme éducatif *des Magnètes* se différencie de celui dédié

⁷⁶ Cf. *Phd.* (68b-69e). Bien que l'allusion à cette vertu « ordinaire » dans le *Phédon* se présente sous un ton négatif (Socrate effectivement admet que ce genre de « vertu » n'est pas une vertu réelle, puisque sa possession ne demande pas que le détenteur ait une connaissance. Elle mobilise plutôt une opinion droite), pourtant dans les *Lois* la vertu dont l'étranger d'Athènes propose comme le but de la *paideia* semble correspondre à une vertu de ce genre, et ce parce que la vertu des Magnètes ne se fonde pas sur la connaissance, mais plutôt sur une opinion droite. Pour une caractérisation plus précise de la vertu démotique, voir Rachana Kamtekar, « Imperfect Virtue », *Ancient Philosophy* 18, n° 2 (1 septembre 1998) : 315-39.

⁷⁷ Bien que dans la *République* Socrate divise cet aspect irrationnel de l'âme humaine en deux parties distinctes, l'*epithumetikón* et le *thymoeidês*, dans les *Lois* une telle « division » ne va pas de soi : même si l'étranger d'Athènes explicitement évoque les fonctions de ces deux « parties » de l'irrationalité (Cf. *Lg.* II, 653b-c ; 659d1-4), il ne soutient jamais que l'âme humaine soit tripartite. Ce manque de repères explicites concernant une possible structure tripartite de l'âme a conduit certains commentateurs à affirmer que dans les *Lois* Platon renonce aux postulats fondamentaux de sa psychologie morale de la maturité, notamment la structure tripartite de l'âme, pour revenir à la psychologie bipartite de ses dialogues de transition, tel que le *Phédon*. Cf. Maria Michela Sassi, « The Self, the Soul, and the Individual in the

aux gardiens de la Callipolis sur le plan de ses objectifs : tandis que le parcours éducatif pour les gardiens vise à former des individus capables de bien gouverner, la *paideia* comprise dans les *Lois* vise à former des individus prompts à obéir.

Le présent chapitre est divisé en deux parties. 1) Dans une première section, nous passerons en revue les quatre différences que nous considérons parmi les plus remarquables entre ce que Socrate soutient dans la *République* et ce que l'étranger d'Athènes affirme dans les *Lois*. Ces différences sont i) la disparition du roi-philosophe ; ii) la dissolution du principe de spécialisation ; iii) le changement dans la hiérarchie des vertus et, iv) la disparition de l'éducation philosophique. En suivant la lecture que J. Annas a récemment proposée de certains aspects des *Lois*, nous soutiendrons que ce dialogue ainsi que la législation pour la Magnésie que ce dernier propose s'adressent d'abord aux non-philosophes⁷⁸. Donc, les quatre différences que nous analysons peuvent être lues comme le constat de ce changement méthodologique.

2) Dans une deuxième section, nous analyserons les trois définitions « métalégislatives » que l'étranger d'Athènes mobilise dans les livres I et II pour caractériser l'éducation. Ces définitions, qui d'ailleurs se construisent de manière progressive, révèlent que le programme éducatif que le législateur de la Magnésie conçoit est divisé en deux parcours distincts. D'abord, une première étape éducative dans laquelle les enfants acquièrent le désir de devenir des citoyens excellents ; désir qui d'ailleurs constitue une partie de cette « vertu complète » que la *paideia* vise à inculquer. Ensuite, une étape « rééducative », qui obligera tous les Magnètes à participer à la *choreia*, activité festive ainsi que formative par laquelle les citoyens font un travail continu de réappropriation de la modération et du courage, les deux composants essentiels de la vertu.

City of the Laws », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 35 (2008): 125-48. Christopher Bobonich, *Plato's Utopia Recast: His Later Ethics and Politics* (Oxford University Press, 2002).

⁷⁸ Cf. Julia Annas, *Virtue and Law in Plato and Beyond*, First edition (Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2017).

1. La Magnésie : une cité pour les non-philosophes

Tel que G. Colli et J.-F. Pradeau l'ont soutenu, un projet de réforme politique radicale est ce qui constitue l'arrière-plan de la philosophie platonicienne⁷⁹. Bien que les premiers indices d'un tel projet se trouvent dans certains dialogues socratiques, comme le *Protagoras* et le *Gorgias*, c'est dans la *République* où il trouve sa forme la plus achevée. Dans ce dialogue, la réforme politique se présente sous la forme de la Callipolis, cité parfaite où les philosophes, véritables détenteurs de l'expertise politique, sont les seuls à disposer du pouvoir. Or, la *République* ne constitue pas le dernier mot de Platon en matière de réforme politique, puisque les *Lois* reprennent à nouveau frais la question, visant à réaliser ce que la Callipolis n'a jamais pu achever : limiter les effets corrupteurs du devenir dans la cité sans pour autant compromettre la stabilité politique ni la vertu de ses citoyens.

Par ailleurs, parmi les caractéristiques qui distinguent la Callipolis de la Magnésie, la plus significative concerne la philosophie, qui est complètement absente des *Lois*. En effet, la Magnésie est une cité rurale et « fermée » au monde qui, en principe, ne possède pas les conditions nécessaires pour promouvoir la naissance d'hommes ayant ce naturel « doux et colérique » absolument nécessaire pour qu'un individu puisse aspirer à devenir philosophe⁸⁰. Deux points prouvent en effet que la philosophie ne fait pas partie de la vie des Magnètes.

En premier lieu, l'absence de preuve textuelle ; la philosophie n'est jamais thématifiée comme un moment clé de l'éducation, ou la condition *sine qua non* de la cité. Cette absence n'est pas le produit d'un défaut intellectuel de l'étranger d'Athènes ; il est bien capable de disserter sur l'importance que la poésie, la musique et les autres arts auront dans la vie quotidienne des Magnètes.⁸¹ Ces interventions démontrent qu'il est un interlocuteur savant ou, au moins, suffisamment compétent pour conduire la discussion. Cependant, le vieil Athénien ne reconnaît jamais la philosophie comme ayant un rôle politique de premier plan. Dans le contexte de la discussion sur la *paideia* que les Magnètes suivront, il ne parle pas non plus d'une éducation philosophique capable de former la raison ni d'un « roi-philosophe », incarnation de la vertu et de l'expérience politique. Au lieu de cela, il

⁷⁹ Cf. Giorgio Colli, *Platone politico*, Piccola Biblioteca Adelphi 549 (Milano: Adelphi, 2007), 18-20. Jean-François Pradeau, *Platon et la cité*, Philosophies (Paris : Presses universitaires de France, 2010), 15.

⁸⁰ Cf. *Lg.* V, 735b-736c. Dans cet extrait, l'étranger d'Athènes signale à plusieurs reprises que la nouvelle colonie crétoise recevra toutes sortes de colons, condition qui en principe n'est pas favorable à l'établissement d'une cité qui puisse aspirer à devenir vertueuse.

⁸¹ Cf. *Lg.* II, 625a-III, 674 c; VII, 822b-813a.

essaie de convaincre ses deux interlocuteurs, le Spartiate Mégille et le Crétois Clinias, que la loi soit en effet la dirigeante suprême ; au-delà, seul Dieu possède une autorité plus élevée (I, 645 a-c). Ainsi, lorsque la fonction des gardiens de la loi est évoquée (*nomophylakas* : VI, 752e1), on constate que ces « gardiens » n'ont aucun pouvoir législatif : leur rôle se restreint à surveiller qu'on respecte les lois. Mais, une fois les meilleures lois mises en place, ils n'ont pas à les modifier.

2) En deuxième lieu, la disparition ne se constate pas seulement sur une base textuelle, on peut aussi la déduire du fait que la philosophie est absente de la *paideia* pour les Magnètes. Alors que la *République* propose un parcours propédeutique à la philosophie via les mathématiques dont l'objectif sera de préparer la capacité de raisonnement (*dianoia*) des futurs gardiens pour qu'ils soient en mesure d'acquérir une connaissance (*épistème*) du Bien, les *Lois* n'évoquent jamais un tel parcours. Bien que dans le livre VII, l'Étranger d'Athènes affirme que les Magnètes apprendront les bases des « sciences mathématiques » (arithmétique, géométrie et astronomie),⁸² une comparaison entre les deux dialogues nous révélera que l'éducation mathématique que le vieil Athénien propose n'est pas analogue à celle-ci que Socrate défend.

Alors, comment expliquer l'absence de la philosophie dans la Magnésie ? Nous pensons que la réponse la plus éclairante se trouve dans la proposition que J. Annas a récemment soutenue.⁸³ Selon sa lecture, la forme alambiquée du dialogue ainsi que les apparentes contradictions entre certaines thèses portant sur la législation de la Magnésie et celles qui ont été soutenues dans la *République* ne sont que la conséquence d'un changement du type de public auquel les *Lois* s'adressent.⁸⁴ Alors que la *République* est une discussion entre interlocuteurs compétents qui cherchent à trouver un modèle paradigmatique de justice, les *Lois* s'adressent à des hommes « ordinaires » ; des individus qui, au lieu d'être philosophes et donc détenteurs naturels de certaines dispositions pour la gouvernance, sont des citoyens communs, avec un naturel plutôt appétitif et par la suite, ne s'intéressent guère à trouver des modèles abstraits de vertu.⁸⁵ Nous soutenons que ces hommes (et femmes) non philosophes, dont

⁸² Cf. *Lg.* VII, 818a-822d

⁸³ Annas, *Virtue and Law in Plato and Beyond*, 41-71.

⁸⁴ Celle-ci est aussi l'opinion de G. Morrow dans *Plato's Cretan city: A historical interpretation of the Laws* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1993). Dans cet ouvrage, Morrow soutient que l'objectif de Platon dans les *Lois* était bel et bien de proposer un nouveau régime politique, mais en prenant comme point de départ les conditions matérielles d'une cité déjà existante. Pour cette raison, le projet du code pénal de la Magnésie ne s'introduit qu'à la fin du livre III dudit dialogue (Cf. *Lg.* III, 702c2-d5).

⁸⁵ Lorsqu'on parle d'un « naturel philosophe », on fait référence à la combinaison harmonique entre douceur et colère qu'on trouve chez les individus nés pour devenir les gardiens de la Callipolis (cf. *Rép.* II, 375e) ; même si Socrate n'emploie jamais ce terme pour référer à l'harmonie entre ces prédispositions. Or, si ce « naturel philosophe » appartient exclusivement aux futurs gardiens, quel genre de naturel possèdent donc les non-philosophes ? Dans la *République*,

Clinias et Mégille constituent le meilleur exemple, sont en effet des individus « irrationnels » dans le sens platonicien du terme.⁸⁶ Ceci implique qu'ils ne sont pas en mesure d'effectuer des raisonnements (*dianoia*) qui puissent les conduire à l'acquisition d'une connaissance (*épistème*) et n'ont donc pas les dispositions nécessaires pour comprendre une argumentation philosophique.

Par la suite, si on accepte que les *Lois* s'adressent à des non-philosophes, nous verrons que la plupart des « contradictions » entre la législation de la Magnésie et ce que Socrate soutient dans la *République*, particulièrement en ce qui concerne la présentation d'une *paideia*, ne sont qu'apparentes. Nous expliquerons ensuite les quatre points qui, selon nous, différencient le régime de la Magnésie de celui de la Callipolis, tout en adoptant comme fil conducteur la thèse selon laquelle les *Lois* s'adressent à un public de non-philosophes.

1.1 La disparition du roi — philosophe

La disparition du roi-philosophe, ce dirigeant savant que Socrate considérait comme sa proposition de réforme politique la plus radicale dans la *Rép.*, est considérée par certains commentateurs comme la suite logique d'un changement introduit dans les *Lois* : l'adoption d'un régime politique mixte, où les aspects démocratique et monarchique se combinent⁸⁷. Ce changement de régime est envisagé pour la première fois au livre III (692 a-b), lorsque l'étranger d'Athènes explique comment Sparte, à la différence de ses cités voisines, Argos et Messénie, a réussi à se conserver à travers le temps. Avec l'exemple spartiate, l'étranger d'Athènes conclut que la nouvelle colonie que les Crétois veulent

Socrate ne le précise jamais. Pourtant, si ces non-philosophes guident leurs actions par la poursuite des biens apparents (richesses, honneurs, plaisirs corporels, etc.) et donc, il s'ensuit que ce qu'on trouve dans leurs âmes est plutôt la dysharmonie. Pour ces raisons, nous trouvons que l'expression « naturel appétitif » est plutôt pertinente lorsqu'il s'agit de référer à cette dysharmonie psychique qui les caractérise.

⁸⁶ Cf. *supra* : *avant-propos*, p.15. Rappelons-nous que, lorsque Platon fait référence à l'homme irrationnel, il ne parle pas de quelqu'un qui est moralement corrompu ou « naturellement vicieux ». Le concept platonicien d'irrationalité est assez éloigné de la distinction bien/mal, d'inspiration judéo-chrétienne. Chez Platon, l'homme « irrationnel » est tout simplement celui qui fixe son regard sur les choses particulières et non sur l'universel ; celui qui prend pour authentiques ses perceptions sensibles et, par la suite, reste renfermé dans les choses sensibles étant donné que son âme n'a pas la force de s'élever vers les idées elles-mêmes. Nous verrons que cette incapacité d'accéder aux idées est ce qui caractérise les Magnètes.

⁸⁷ Cf. Morrow, *Plato's Cretan city*, 521. Morrow soutient que Platon est le premier à soutenir l'existence d'un régime politique mixte, en inaugurant ainsi une tradition où on situe les réflexions postérieures de Aristote et Cicéron. Pour une analyse approfondie sur la manière dont Platon conçoit un tel régime Cf. Jeremy Reid, « The Mixed Constitution in Plato's *Laws* », *Australasian Journal of Philosophy*, 16 février 2020, 1-18.

fonder, la Magnésie, doit adopter un régime similaire : un mélange entre les meilleurs aspects de la monarchie et de la démocratie.

Cette transition d'un régime aristocratique à un régime mixte, possible précurseur de ce que nous appelons aujourd'hui la monarchie constitutionnelle, représente un des changements les plus notoires et radicaux de la pensée politique platonicienne tardive. Ainsi, le philosophe athénien passe d'une cité dirigée par des hommes à un régime mixte qui privilégie davantage la stratification de toutes les fonctions publiques moyennant l'ajout des « surveillants » qui entérineront les décisions politiques⁸⁸. Avec ce changement de régime, la figure du gouvernant savant, quoique mortel, disparaît du projet politique des *Lois*. Alors, comment expliquer un changement si radical ?

Dans la Magnésie, la figure du gouvernant parfaitement vertueux sera remplacée par la loi, qui devient souveraine dans la nouvelle colonie crétoise. Ainsi, au lieu de favoriser la présence d'un dirigeant humain et par la suite potentiellement faillible, dans les *Lois*, les trois vieillards qui participent à la discussion postulent que la loi, comprise comme une manifestation du principe d'intelligence (*nous*) qui gouverne l'univers (*kosmós*), doit être l'autorité maximale dans la cité ; tous les citoyens sans exception devraient la suivre comme modèle (IV, 714a). Par conséquent, elle possédera une valeur morale et épistémique plus élevée que celle de la raison humaine individuelle — dont le roi-philosophe reste l'incarnation — car ce principe représente les mandats de la divinité et, par la suite, se révèle comme beaucoup plus fiable que le jugement d'un homme qui, même s'il détient la compétence politique nécessaire pour conduire une cité envers la stabilité et la paix, reste toujours humain et, par conséquent, potentiellement corruptible⁸⁹.

Plusieurs extraits des livres III et IX viennent le confirmer⁹⁰, particulièrement lorsque l'étranger d'Athènes se montre sceptique quant à la capacité d'un homme de bien gérer le pouvoir. Ainsi, il semble confirmer le statut prioritaire de la loi devant l'expérience humaine : « Il n'est pas, mes amis, d'âme mortelle qui ne puisse jamais porter l'autorité la plus grande parmi les hommes, lorsqu'elle est

⁸⁸ Cf. *Lg.* VI, 765a-ff. Tel que l'étranger d'Athènes l'explique au livre III (691c5-8), puisque la nature humaine est corruptible et que, par la suite, les hommes sont enclins à manquer un bon jugement, il s'ensuit que la seule manière de garantir la stabilité politique est de proposer un régime qui puisse contrecarrer les excès qui résultent d'un gouvernement dirigé par un seul homme (I, 691e-692 d). Ainsi, la stratification du pouvoir ainsi que la conséquente création de multiples postes publics sont le résultat de cette exigence.

⁸⁹ Cf. Owen Goldin, « Qu'est-ce qu'une loi dans les *Lois* ? », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques* N° 16, n° 2 (2002): 248. : « À cause la faiblesse et des limitations de la raison humaine (*Lois*, 875b-c), et de la rareté de ceux qui possèdent la compétence approprié (la science politique) (*Politique*, 297b-c, 301d-e), les êtres humains ne doivent pas s'attendre à être gouvernées d'après ce modèle. À la place, il doit y avoir un intermédiaire entre la raison de l'expert en science politique et l'objet de ses soins ; ce sera une législation. »

⁹⁰ Cf. *Lg.* III, 691 d ; IV, 712a, 713 d ; IX, 875c-d.

jeune et irresponsable » (III, 691d). La solution que le vieil Athénien mobilise pour éviter le piège représenté par un dirigeant mortel est de trouver un législateur capable d'interpréter la volonté des dieux et par la suite, légiférer en accord avec ces propos divins⁹¹. Après l'établissement d'une telle législation, la seule tâche des Magnètes sera de suivre ces lois sous la supervision omniprésente des gardiens de la loi ainsi que d'autres fonctionnaires publics, dont le seul but sera de garantir que tous les aspects de la législation soient respectés.

Or, quel est le rapport entre la disparition du roi-philosophe et notre thèse de départ, à savoir que les Magnètes sont des non-philosophes, amants de l'opinion et, par conséquent, des individus irrationnels ? Comme nous l'avons mentionné auparavant, dans sa lecture de cet enjeu, J. Annas soutient que les atteintes que Platon avait lors de la rédaction des *Lois* n'étaient pas les mêmes que celles mobilisées dans la *République*⁹². Bien que dans ce dernier dialogue, Socrate admette que la Callipolis n'est qu'une cité « en paroles », c'est-à-dire un exercice de pensée dont la faisabilité n'est jamais sérieusement discutée⁹³, dans les *Lois*, dès la première caractérisation de la Magnésie, on comprend vite qu'il s'agit d'un projet bien « réel » : les Crétois ont l'intention de fonder une nouvelle colonie sur leurs côtes et Clinias, l'interlocuteur crétois des *Lois*, est en fait chargé d'esquisser la législation pour cette nouvelle colonie.

Ainsi, le fait que le projet de la Magnésie soit ancré dans une réalité si concrète force l'étranger d'Athènes à particulariser ses conditions de départ ; elles seront presque opposées à celles de la Callipolis. Si dans la *République* Socrate reconnaît qu'une cité comme celle-ci que lui et Adimante esquissent ne pourrait se concrétiser que sous certaines conditions particulières (notamment, lorsque les philosophes prennent le pouvoir), dans les *Lois* les trois vieillards reconnaissent que la toute première population de la Magnésie sera composée par des hommes adultes, provenant de tous les coins de la Crète. Étant donné que chaque nouveau colon possédera déjà des opinions et des croyances diverses et bien enracinées, il pourrait se produire un conflit entre eux. En prenant en compte ce

⁹¹ Tel que G.M.A Grube l'a précisé dans *El pensamiento de Platón*, trad. par Tomás Calvo Martínez (Madrid: Gredos, 2010), 232., lorsque Platon fait référence à dieu (*theos*), ou emploie l'adjectif divin (*theios*), il vise à signaler le caractère parfait et éternel de la chose qu'il qualifie. Ainsi, l'affirmation « la loi est divine » ne veut pas dire qu'elle soit une divinité à la manière du dieu judéo-chrétien, mais plutôt qu'elle est éternelle et échappe au contrôle humain.

⁹² Cf. Annas, *Virtue and Law in Plato and Beyond*, 41-50.

⁹³ Dans *Rép.* VI (499 d ; 502c-d) Socrate indique que la faisabilité de la Callipolis dépend entièrement du fait qu'un philosophe réussisse ou non à prendre en charge le gouvernement de la cité. Or, pour que ce scénario arrive, il est nécessaire que la cité facilite l'accès au pouvoir auxdits philosophes, ce qui d'ailleurs n'arrive dans aucune cité existante (Cf. *Rép.* VI, 496b-e). Pour cette raison M. Boeri a soutenu que le projet de la Callipolis ne peut être qu'utopique. Nous souscrivons à cette interprétation. Cf. Marcelo D. Boer, « ¿Cuán utópica es la Calípolis de Platón? Reflexiones sobre la 'ciudad ideal' y el valor del paradigma en la explicación filosófica. », *Ideas y Valores* 68 (1 septembre 2019): 339-41.

scénario de départ complexe, le législateur devra effectuer d’abord un travail de persuasion : il lui faudra convaincre les colons que la législation de la Magnésie est en effet bonne, voire la meilleure. Par la suite, la manière idéale d’y parvenir sera en leur montrant que les nouvelles lois ne contredisent pas ces croyances et opinions qu’ils tiennent déjà pour vraies, bien au contraire : la nouvelle législation les légitime⁹⁴.

Par ailleurs, si le législateur présente aux nouveaux colons une législation innovante, pleine de propositions radicales (telles que l’octroi du pouvoir politique aux philosophes, ou la division de la société en trois classes différentes et inégales), il éprouvera de la difficulté à convaincre les futurs Magnètes que de telles lois sont à leur avantage. En fait, ces « propositions radicales » ne peuvent être comprises et acceptées que par les détenteurs d’un « naturel philosophe ». Or, les nouveaux colons, en raison de leurs opinions et de leurs croyances bien enracinées ne sont que des *philodoxones*, c’est-à-dire des non-philosophes ; ils ne possèdent pas les outils intellectuels pour comprendre des propositions philosophiques. C’est ainsi que dans les *Lois*, en prenant un point de départ qui diffère de celui de la *République*, Platon nous montre son côté « réaliste » : il affirme que l’émergence d’un gouvernant parfait qui possède le droit divin à gouverner ainsi que la compétence politique nécessaire pour le faire n’est qu’une possibilité invraisemblable (VIII, 875c6-10). Par la suite, la figure du philosophe-roi disparaît du paysage politique de la Magnésie.

En transférant le pouvoir politique du roi-philosophe, représentant vertueux et mortel d’un régime aristocratique condamné à décliner au fil du temps, à la loi, principe rationnel, divin et donc infaillible, Platon bouleverse la structure qui définissait son premier projet politique. Par la suite, la Magnésie ne peut plus fonctionner sur la base de la hiérarchie sociale qui organisait la Callipolis. De ce fait, l’adoption d’un régime mixte nous révèle non seulement que les Magnètes sont exclusivement des *philodoxones*, amants de l’opinion et par la suite des individus irrationnels, mais aussi que ce nouveau régime entraînera également une restructuration sociale complète, où l’établissement de classes sociales délimitées *via* un principe de spécialisation interdisant la mobilité sociale autant que possible n’aura plus de sens.

⁹⁴ Cf. Annas, *Virtue and Law in Plato and Beyond*, 47.

1.2 Absence du principe de spécialisation

Comme Socrate le soutient dans la *République*, pour qu'une cité puisse fonctionner de manière appropriée, elle doit employer des spécialistes, puisque les biens produits « seront de meilleure qualité et produits plus facilement si chacun ne s'occupe que d'une chose selon ses dispositions naturelles et au moment opportun, et qu'il lui est possible de ne pas s'occuper des travaux des autres » (*Rép.* III, 370c3-5). Ainsi, dans la Callipolis le principe de spécialisation se conçoit comme le fondement de la hiérarchie sociale et, par conséquent, ce qui garantit la stabilité politique. Cependant, dans la législation de la Magnésie, il n'est jamais évoqué.

Or, même si l'étranger d'Athènes ne parle jamais d'un principe de spécialisation qui viendrait diviser l'ensemble des citoyens en classes sociales hiérarchisées, cela ne signifie pas que la Magnésie renonce à toute forme de stratification sociale ; dans la nouvelle colonie crétoise, on trouve encore des gouvernants et des gouvernés. Ainsi, il n'y aura pas de classes sociales déterminées par le naturel des individus, mais plutôt des postes publics, de niveau variable, auxquels les citoyens pourront être élus (VI, 751a-768c). La Magnésie aura ainsi un conseil nocturne, l'organisme politique le plus important et « ancré » de l'État (XII, 961c3-5). Elle possédera aussi des gardiens de la loi (VI, 752e), chargés de surveiller le respect des lois en tout moment, ainsi que d'autres fonctionnaires de l'État, dont les responsabilités varient en importance, telles que le gardien de l'éducation et la chef des nourrices (765e-766 c ; 764d-e). Finalement, il y aura aussi des esclaves sans droit à la citoyenneté qui seront chargés de réaliser presque tous les travaux agricoles et autres tâches manuelles difficiles⁹⁵. Alors, si la Magnésie garde malgré tout une certaine structure sociale, pourquoi ne dépend-elle pas d'un principe de spécialisation, comme c'est le cas de la Callipolis ? Qu'est-ce qui explique sa disparition ?

Dans la Magnésie, le principe de spécialisation disparaît parce que le législateur ne diffuse pas de « noble mensonge » à la manière des gardiens de la Callipolis. Il n'y a pas nécessité à le faire. Puisque la plupart des Magnètes ne détiennent pas un naturel philosophe, le législateur n'aura plus

⁹⁵ Contrairement à ce qui arrive dans la Callipolis, dans la Magnésie tous les citoyens auront le droit de posséder une parcelle de terre pour cultiver leur propre nourriture et vendre les excédents en suivant certaines règles (*cf.* Lg. V, 739a-741e). Cependant, en ce qui concerne le travail manuel de l'agriculture, l'étranger d'Athènes affirme que la plupart des travaux lourds seront faits par des esclaves afin que leurs maîtres soient en mesure d'avoir du temps libre pour le consacrer aux affaires de la cité. Donc, même si dans la Magnésie, Platon libère effectivement tous les citoyens du fardeau du travail manuel, il faut se souvenir de cela avant de conclure une analogie entre les Magnètes et la troisième classe de la Callipolis.

besoin de développer un mythe fondateur qui peut légitimer sa décision de réserver l'accès à l'éducation et au gouvernement à une petite minorité savante. Par contre, dans la Callipolis, il y a des citoyens dont le naturel est tantôt appétitif, tantôt philosophique, ce qui amène les gardiens de la cité à créer et diffuser un « noble mensonge » pour légitimer leurs décisions en matière d'éducation et de gouvernance⁹⁶. Ainsi, si la nouvelle colonie crétoise n'a plus besoin d'un « noble mensonge » la hiérarchie sociale fixe ainsi que la « spécialisation » des métiers que ce mythe favorise ne sont plus pertinentes. La disparition d'un principe de spécialisation de la législation de la Magnésie apparaît donc comme la conséquence de l'absence de détenteurs d'un naturel philosophe.

Cette conclusion devient plus évidente lorsqu'on considère le traitement que le mensonge reçoit dans la législation de la Magnésie. Contrairement aux propos de Socrate qui, au livre II de la *République*, reconnaît deux types de faussetés : le « véritable » faux et le « faux » en parole, mais n'interdit que l'usage du premier⁹⁷, le Code pénal de la Magnésie n'envisage plus un usage institutionnalisé de la fausseté⁹⁸. Le mensonge utilisé à grande échelle contredit l'esprit même de la législation. En effet, si le législateur vise à persuader ses concitoyens à l'image du médecin s'adressant à des hommes libres, c'est-à-dire en les éduquant plutôt qu'en les contraignant⁹⁹, la diffusion de mensonges a tout d'une méthode suspecte parce que, en employant un récit faux, on n'éduque personne, bien au contraire : tel que le fait le médecin pour les esclaves, on présume déjà que ces individus sont inéducables. Alors, la disparition du « noble mensonge » peut être aussi lue comme un signe de la faiblesse méthodologique du récit mythique employé dans la Callipolis.

⁹⁶ Sans ce « noble mensonge » au sujet duquel Socrate explicitement admet qu'il est tout à fait fictif, les gardiens de la Callipolis n'auraient aucune manière de légitimer l'octroi du pouvoir politique aux philosophes. Ceci constitue une des critiques légitimes que K. Popper a adressées contre le projet de réforme politique que Platon mène (cf. Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, Routledge Classics (Abingdon, Oxon: Routledge, 2011), 67.). En effet, si les gardiens se débarrassent d'un tel mythe, cela suppose qu'ils reconnaîtront l'infériorité morale et politique de la troisième classe et, par la suite, leur incapacité « naturelle » à aborder la philosophie. On peut supposer qu'avec une telle admission la classe productrice pourrait être moins réceptive à suivre sans objecter les mandats des gardiens. Étant donné que perdre la coopération volontaire de la troisième classe, qui les nourrit, est quelque chose que les gardiens de la cité ne peuvent pas se permettre s'ils veulent que la cité parvienne à la stabilité politique, on comprend vite pourquoi le noble mensonge ainsi que le principe de spécialisation qui découle d'elle se révèlent comme le fondement de la Callipolis.

⁹⁷ Cf. *Rép.* II, 382a-d. Le « véritable faux » est l'ignorance, tandis que le « faux en paroles » n'est qu'une représentation de l'ignorance. En vue de ces distinctions, Socrate affirme que l'ignorance n'est qu'un mal, donc les poètes devront s'abstenir de la diffuser. Par contre, il permet l'utilisation du « faux en paroles » à discrétion ; ce qui d'ailleurs permettra aux gardiens de diffuser le noble mensonge.

⁹⁸ Tel que D.L Williams l'a démontré dans son étude sur l'usage institutionnel que la Callipolis fait du mensonge. Cf. David Williams, « Plato's Noble Lie: From Kallipolis to Magnesia », *History of Political Thought* 34, n° 3 (2013): 377. Or, en ce qui concerne l'utilisation du mensonge dans la Magnésie, les opinions des commentateurs ne sont pas unanimes. Cf. Bertrand, « Du nid au pilori. Le clair et l'obscur dans la cité des Magnètes platoniciens. », *Ktema*, n° 23 (1998): 423-30.

⁹⁹ Cf. *Lg.* IV, 720b-c.

Par ailleurs, avec la disparition du noble mensonge et du principe de spécialisation, la Magnésie promeut une certaine forme d'égalité devant la loi (*isonomie*) pour tous ses citoyens, ce que le régime aristocratique de la Callipolis ne peut pas permettre. Cette *isonomie* est mise en valeur lorsqu'on considère la manière dont les Magnètes accèdent aux magistratures de la cité ; en principe, tous les citoyens peuvent y aspirer puisque, grâce à l'adoption d'un régime mixte, l'accès aux postes publics n'est pas héréditaire, mais décidé par tirage au sort. Ainsi, à la suite de la disparition du principe de spécialisation des *Lois* et l'*isonomie* qui en découle, la justice qui, dans la *République*, est considérée comme la vertu la plus « excellente » puisqu'elle représente l'adoption du principe de spécialisation, fondement de la cité, perd alors dans la Magnésie sa place prioritaire¹⁰⁰.

1.3 Modification de la hiérarchie des vertus

En ce qui concerne la justice dans la Callipolis, Socrate est clair : la cité est juste lorsque chacune des trois classes qui la composent remplit sa fonction propre ; par conséquent, la justice se trouve entièrement liée au principe de spécialisation (*Rép.* III, 370 c3-5). En revanche, dans la Magnésie, cette définition doit nécessairement changer puisque le principe de spécialisation dont la justice dépendait n'est plus pertinent. Bien que l'étranger d'Athènes décrive de façon précise les différents rôles que les Magnètes peuvent occuper, il n'affirme jamais que l'accomplissement de ces responsabilités produit la vertu de justice.

C'est au livre IX¹⁰¹, dans le contexte de la discussion sur les châtiments à établir au sein du Code pénal, que nous trouvons le traitement le plus complet consacré à la justice. Dans cet extrait, l'étranger d'Athènes définit la justice en prenant comme point de départ son contraire : l'injustice. Étant donné qu'on qualifie d'injustes tous ces actes qu'un homme effectue sous « la tyrannie qu'exercent en l'âme la colère, la crainte, le plaisir, la peine, la jalousie et la convoitise, qu'il en résulte ou non un dommage », la justice doit être ce qui est contraire aux actions réalisées sous l'emprise de ces « forces » irrationnelles qui habitent en nous. Ainsi, l'homme juste est celui dont

¹⁰⁰ Cette thèse a été défendue par R. F. Stalley dans *An Introduction to Plato's Laws* (Indianapolis: Hackett Publ. Company, 1983), 55. Stalley soutient que dans les *Lois* la modération (*sophrosyne*), comprise non seulement comme contrôle des appétits et désirs, mais aussi en tant qu'harmonie et ordre, devient la vertu capitale de la cité; endroit que d'ailleurs, dans la *République*, occupait la justice (*dikaiosyne*).

¹⁰¹ Cf. *Lg.* IX, 863 b — 864 a

l'âme est en harmonie ; celui qui agit conformément à ce qui est meilleur, tout en se soumettant à son autorité (864a). Bien que dans cet extrait, le vieil Athénien ne mentionne pas explicitement ce qu'est ce « meilleur » auquel l'homme juste se soumet, on peut supposer qu'il fait référence à ce qu'il a déjà établi au livre II, en utilisant l'image de l'homme marionnette : l'autorité à suivre est celle de la loi, le fil doré qui oriente et dirige les actions des meilleures « marionnettes humaines » (II, 645a1-5). En conséquence, on peut conclure que pour l'étranger d'Athènes, la justice n'est rien d'autre que l'obéissance absolue à la loi, la « raison » de la cité.

Par ailleurs, bien qu'à première vue cette définition de justice proposée par l'étranger d'Athènes diffère de celle posée par Socrate au livre IV de la *République*, une analyse plus précise nous révélera que cette transformation n'est qu'apparente, puisque les deux définitions mobilisent les mêmes présupposés de fond : ce que le vieil Athénien considère comme juste, c'est-à-dire le contrôle des forces « irrationnelles » qui envahissent l'âme, a son équivalent direct dans l'idéal socratique d'une harmonie entre les parties de la cité. Dans la Callipolis, cette harmonie suppose que, lorsque les citoyens exécutent la fonction qui leur correspond et seulement celle-ci, la meilleure « partie » — les gardiens/*logistikón*, la rationalité — commandera aux aspects irrationnels, le *thymoeidês* et l'*epithumetikón*, c'est-à-dire les affects et les appétits. Alors, la définition de la justice selon Socrate et celle proposée par l'étranger d'Athènes ont un point en commun : les deux considèrent la justice comme la vertu qui permet à la raison de commander les affects et les appétits. Il est donc évident que les deux dialogues comportent une définition de justice relativement similaire, ce qui change est la manière dont le personnage principal la présente.

Or, pourquoi la caractérisation de la justice change-t-elle d'un dialogue à l'autre ? Encore une fois, nous revenons à notre thèse de départ : l'étranger d'Athènes adapte sa manière de présenter ses arguments, parce qu'il est conscient que ses interlocuteurs, Clinias, Mégille et les nouveaux colons de la Magnésie, n'ont pas un véritable intérêt pour la discussion et les arguments philosophiques ; il s'agit d'individus qui considèrent le plaisir et les honneurs comme des biens authentiques¹⁰². Par la suite, les interlocuteurs du vieil Athénien ne cherchent pas à découvrir un modèle paradigmatique de ce qu'est la justice « en soi », comme c'est le cas pour Socrate, Glaucon et Adimante dans la *République*. Étant donné que la problématique qui encadre la discussion des trois vieillards est plutôt

¹⁰² Cf. *Lg.* II, 661e ; 662c-e, où l'étranger d'Athènes vise à persuader Clinias que le plaisir et la justice sont la même chose. La manière dont le vieil Athénien déploie son argumentaire nous révèle que Clinias considère que les biens énumérés par l'Athénien dans 661e (la santé, les richesses et la possession du pouvoir politique) sont effectivement des biens.

de type pratique — décider quelle sera la législation appropriée pour la nouvelle colonie de Magnésie —, ce qui intéresse l’Athénien est de trouver une définition de la justice suffisamment claire et précise pour qu’elle puisse non seulement être comprise de tous ses interlocuteurs, mais aussi servir de base à l’établissement d’un code pénal fonctionnel. Tel que J. Annas l’a noté, tout au long du dialogue, l’étranger d’Athènes s’efforce de présenter ses arguments de la manière la plus synthétique possible afin que ses interlocuteurs puissent accepter ses thèses sans poser trop d’objections¹⁰³.

Par ailleurs, si les Magnètes sont tous des individus irrationnels, c’est-à-dire des hommes et des femmes qui se laissent conduire par des croyances et opinions fermement enracinées et jamais par une connaissance (qui, rappelons-nous, est réservée aux philosophes), il est tout à fait pertinent de s’interroger sur ce qui oblige les individus à respecter les lois. Comment arrive-t-on à les persuader qu’il est préférable d’être juste plutôt qu’injuste ? La réponse à cette question se trouve dans la manière dont les *Lois* caractérisent la justice. À la différence de Socrate, l’étranger d’Athènes est conscient qu’il ne suffit pas de montrer un modèle de vertu, d’exposer les nouveaux colons à ce paradigme en continu afin qu’ils deviennent justes. Pour que les Magnètes soient capables d’agir en accord à la loi, il faut les persuader d’agir avec justice en leur donnant une série de raisons qui puissent résonner avec les croyances et les opinions qu’ils détiennent déjà. C’est avec ces intentions que l’étranger d’Athènes introduit le postulat suivant : la justice et le bonheur sont la même chose (660e-664 a).¹⁰⁴

Dans cet extrait, le vieil Athénien essaie de persuader Clinias qu’un homme injuste ne cessera jamais d’être malheureux, et ce, même s’il possède de nombreux « biens apparents », tels que des richesses, des honneurs, la beauté ou même l’immortalité elle-même (II, 661a-b). Puisque Clinias se montre sceptique, le vieil Athénien développe encore plus son argumentaire : les masses soutiennent que l’homme injuste est heureux parce qu’elles ne se rendent pas compte que toutes les choses considérées comme des biens ne le sont à proprement parler que pour celui qui est déjà juste et dont l’âme est en « harmonie » (II, 661 c ; 661e). En revanche, pour les hommes injustes, ces « biens » ne seront qu’une malédiction¹⁰⁵. Ainsi, l’incitation à devenir juste vient de la possibilité de jouir des

¹⁰³ Cf. Annas, *Virtue and Law in Plato and Beyond*, 47-48.

¹⁰⁴ Cf. *Lg.* II, 663 a-c. Dans la *République*, Socrate postule une définition de justice qui nous invite à penser que, en effet, il croit que la justice et le bonheur sont la même chose (cf. *Rép.* IV, 443d-e), même s’il ne confirme jamais cette équivalence. Toutefois, dans les *Lois*, l’étranger d’Athènes défend et justifie ouvertement une telle analogie.

¹⁰⁵ Cf. *Lg.* II, 661a4-6. Le raisonnement que l’étranger d’Athènes emploie pour affirmer que les richesses, les honneurs, la beauté physique et même l’immortalité ne sont que des biens « réels », pour ceux qui sont déjà justes (pour tous les autres hommes, ils sont des biens apparents), est semblable à celui employé par Socrate au livre VIII de la *République* (X, 605d-ff) : or, pour le vieil Athénien, l’homme vertueux n’est pas le philosophe, mais plutôt l’homme modéré. Donc,

biens et richesses, puisque la vie de suprême justice non seulement est la meilleure, mais aussi la plus plaisante. Ainsi, la justice et le bonheur semblent être en effet la même chose (II, 662e).

Bien qu'après une première lecture, les conséquences de cet argument puissent paraître paradoxales¹⁰⁶, on se rend vite compte que l'étranger d'Athènes n'assimile le plaisir à la justice que pour convaincre ses interlocuteurs qui, d'ailleurs, associent le plaisant à ce qui est bon. Par la suite, en affirmant que ce qui est juste est aussi le plus plaisant (mais sans pour autant clarifier ce qu'il entend par plaisant « en soi »), le vieil Athénien espère persuader ses interlocuteurs à croire en ses propos. De plus, si on accepte que la justice et le bonheur soient la même chose, on peut en conclure que l'action contraire, c'est-à-dire commettre une injustice en désobéissant aux mandats de la loi, est ce qu'il y a de plus pénible et que, puisque personne ne choisit volontairement le mal (comme personne ne choisit d'éprouver des peines et douleurs au lieu de plaisir), il est évident qu'obéir aux lois se révèle être la meilleure manière d'accéder au bonheur.

D'ailleurs, le raisonnement de l'étranger d'Athènes reste valide même s'il n'explique pas ce qu'est le plaisant, ou présente toute une catégorisation de plaisirs appropriés et non appropriés, comme le fait Socrate au livre X de la *République*¹⁰⁷. L'absence d'une échelle de plaisirs « appropriés » et « non appropriés » confirme que la Magnésie est exclusivement composée de non-philosophes, puisqu'une telle catégorisation n'aura du sens que pour ceux et celles qui connaissent le « véritable » bien et, par la suite, sont en mesure de le prendre comme paradigme de ce qui est vraiment bon pour ainsi être capable de le distinguer de tous les autres « biens » qui existent. En revanche, Clinias et Mégille, modèles de ces citoyens irrationnels qui formeront la Magnésie, n'ont ni le besoin ni la capacité de comprendre ce qui différencie un plaisir « approprié » de celui qui ne l'est pas. Ce dont ils ont besoin, comme les autres Magnètes, c'est d'une explication simple et facile

les hommes injustes ainsi que les masses prennent pour bons les biens apparents parce qu'ils ne comprennent pas que la possession de ces biens ne les rapprochera pas de la vertu. Par la suite, les affirmations de l'Athénien se circonscrivent dans le même argument déployé par Socrate en faveur de la connaissance. Ainsi, l'homme juste est celui qui est en mesure de comprendre que la richesse, les honneurs ne sont que des biens secondaires. Pour lui, la possession de ces biens n'est pas du tout l'objectif et vivra une vie sereine, tandis que les hommes injustes prendront ces biens secondaires comme ce qu'il y a de plus vrai et réel dans la vie, ce qui les condamnera à vivre leurs vies en fonction de ces biens éphémères.

¹⁰⁶ Cf. *Lg.* II, 663a1-4. Si l'obéissance à la loi est ce qu'il y a de plus juste et, puisque ce qui est le plus juste est aussi le plus plaisant, il s'ensuit que suivre la loi non seulement est la meilleure manière de devenir un homme juste, mais aussi est ce qui incite l'individu à choisir la vie plus plaisante.

¹⁰⁷ Cf. *Rép.* X, 559 a-c. Dans cet extrait, Socrate catégorise les désirs de l'aspect appétitif de l'âme sous deux catégories : nécessaires et non nécessaires. La cité dégénérera en démocratie lorsque la majorité non éduquée poursuivra des désirs non nécessaires. Par contre, l'étranger d'Athènes ne propose jamais une catégorisation des plaisirs appropriés et non appropriés ; absence tout à fait naturelle si on considère que la Magnésie est entièrement composée par des non-philosophes. Pour une analyse approfondie de la catégorisation des désirs Cf. Todd Ganson, « The Rational/Non-Rational Distinction in Plato's Republic », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 36 (2009): 179–197.

à suivre, et c'est justement ce qu'ils obtiennent du vieil Athénien : si l'obéissance à la loi est l'activité la plus juste et plaisante, il s'ensuit que les plaisirs appropriés seront tous ceux que le législateur a inscrits dans le Code pénal de la Magnésie. Toutefois, ce que la loi interdit doit être considéré comme injuste et pénible.

Par ailleurs, même en inscrivant dans le Code pénal les plaisirs appropriés et ceux qui ne le sont pas, comment le législateur arrivera-t-il à s'assurer que ses dispositions sont respectées en tout temps ? Ce problème se résoudra avec l'introduction d'une *paideia* appropriée. Ainsi, garantir que la législation soit suivie deviendra le but du parcours éducatif que l'étranger d'Athènes présente dans les livres II, IV et VII des *Lois*. Comme dans la *République*, la *paideia* pour les Magnètes vise à produire des citoyens vertueux, bien que dans la nouvelle colonie cette vertu ne soit pas aussi parfaite que celle des philosophes-rois.

En effet, lorsqu'on parle de la vertu « complète » que les Magnètes acquerront grâce à une éducation appropriée, on ne fait pas référence à la vertu que possèdent les philosophes-rois à la fin de leur éducation. Comme R. Kamtekar et R. Kraut l'ont soutenu¹⁰⁸, étant donné que l'éducation que les Magnètes reçoivent comporte un processus d'apprentissage et de réapprentissage qui ne finit jamais, nous soutenons que la vertu « complète » que ces non-philosophes acquièrent grâce à l'éducation musicale et gymnique n'est qu'une vertu « démotique » ou ordinaire¹⁰⁹, c'est-à-dire un type de vertu qui ne suppose pas la possession d'une capacité de raisonnement analogue à celle détenue par les philosophes ; la possession d'une opinion droite y suffit.

Si dans la Magnésie la justice n'est plus considérée comme première, quelle est la vertu « ordinaire » visée par le parcours éducatif ? La réponse de l'étranger d'Athènes est précise : la vertu que la *paideia* vise à inculquer est la modération (*to sophrosyne*). Ainsi, l'étranger d'Athènes caractérise cette vertu comme l'instinct spontané qui « s'épanouit dès le début chez les enfants et chez les animaux, et qui fait que certains sont de façon innée déréglés quant à l'usage des plaisirs, alors que d'autres ne le sont pas » (*Lg.* IV, 710a7-9). C'est grâce à cette vertu que les Magnètes seront en mesure d'identifier et poursuivre les plaisirs appropriés et justes.

Or, comme R.F. Stalley l'a souligné, même si la justice perd sa primauté dans la cité, cela ne signifie pas que les quatre autres vertus de la cité que Socrate présente dans la *République* ne jouent

¹⁰⁸ Cf. Kamtekar, « Imperfect Virtue ». Richard Kraut, « Ordinary Virtue from the Phaedo to the Laws », in *Plato's Laws: A Critical Guide*, éd. par Christopher Bobonich, Cambridge Critical Guides (New York: Cambridge University Press, 2013), 51-70.

¹⁰⁹ Cf. *Phd.* 68b-69e.

pas dans la Magnésie un rôle important¹¹⁰. Comme l'étranger d'Athènes le précise, c'est en cultivant la modération que les Magnètes pourront accéder aux autres vertus, comme le courage ou la justice (I, 631b-e). Si, dans la *République*, on a l'impression que la justice est prioritaire, c'est parce que Socrate construit une théorie des vertus qui va du général au particulier ; ainsi, l'enquête sur les vertus propres à chaque classe contribue à mieux préciser le paradigme de la cité et de l'homme juste, enjeu qui reste au cœur de l'enquête du philosophe dans la *République*.

Cependant, l'étranger d'Athènes ne cherche pas à déterminer des paradigmes de vertu, puisque la Magnésie possède déjà un tel modèle : c'est la loi, établie par le législateur en suivant la volonté de la divinité. De plus, le vieil Athénien sait qu'un modèle de vertu, par lui-même et sans une autre explication additionnelle, ne saura guère inciter les Magnètes à l'imiter, et ce, parce que les nouveaux colons sont des *non-philosophes*. Ainsi, ce que le législateur devra d'abord diffuser, ce sont ces raisons pour lesquelles il faut respecter la loi¹¹¹. Le parcours éducatif sert précisément à réaliser ce travail de persuasion.

1.4 L'éducation mathématique se transforme

Lorsqu'on considère la manière dont l'étranger d'Athènes considère la philosophie dans les *Lois*, l'un des aspects plus remarquables est l'absence d'une éducation théorique capable de former la raison en exerçant la capacité d'abstraction des individus, comme c'était le cas du parcours propédeutique en mathématiques que Socrate explique au livre VII de la *République*. Bien que le sujet des mathématiques soit évoqué à deux reprises, seulement une de ces mentions, celle du livre V, se rapproche du traitement privilégié que Socrate donne aux mathématiques dans la *République*¹¹². De plus, même si ce passage prend place dans la discussion sur les conditions matérielles de la nouvelle

¹¹⁰ Cf. Stalley, *An Introduction to Plato's Laws*, 55.

¹¹¹ Puisque, tel que Mouze, *Le législateur et le poète*, 82-87., l'a signalé, légiférer est effectivement éduquer. Ainsi, le but de la législation de la Magnésie n'est pas de contraindre ou limiter les citoyens, mais plutôt d'établir un cadre qui puisse leur permettre d'apprendre à obéir volontiers. Ce cadre est le programme éducatif.

¹¹² Cf. Lg. V, 746e-747 d. Dans cet extrait, l'étranger d'Athènes précise le nombre de citoyens que la Magnésie aura (5,040) ainsi que le cadre mathématique grâce auquel la cité se divisera. À la tête de cet ordre se trouvent les divisions de la cité en phratries, dèmes et villages ; ensuite viennent les ordres de bataille et de marche, ainsi que les poids, la monnaie et toute autre sorte de mesure. Pour une analyse plus approfondie sur les implications éthiques de ce cadre mathématique (qui d'ailleurs s'approche du cadre mathématique que Timée donne au kosmós), Cf. Gabriela Roxana Carone, *Plato's cosmology and its ethical dimensions* (Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2005).

colonie crétoise de Magnésie, elle comporte aussi certaines précisions en ce qui concerne le rôle que les mathématiques auront dans la *paideia*.

Une fois déterminé le cadre mathématique qui ordonne la Magnésie, l'étranger d'Athènes affirme que pour bien administrer non seulement la maison et la cité, mais aussi tous les autres aspects de la vie, l'étude des mathématiques se révèle comme nécessaire (*Lg.* V, 746b-c). Étant que l'étude des nombres éveille ce qui est assoupi et peine à s'instruire chez l'individu (c'est-à-dire la raison), en lui insufflant de la facilité pour apprendre ainsi que de la vivacité d'esprit et de la mémoire, il s'ensuit que les mathématiques rapprochent l'individu qui s'y forme de ce qu'il y a de plus divin en lui (encore une fois, la raison). Cette caractérisation des mathématiques nous révèle que la manière dont le vieil Athénien conçoit l'étude des nombres est tout à fait similaire à l'approche que Socrate prend dans la *République* ; dans les deux dialogues, les mathématiques se concevront comme ayant le potentiel d'éveiller et entraîner la raison.

Dans les *Lois*, une telle interprétation se confirme lorsque l'étranger d'Athènes, en poursuivant son exposé, lance un avertissement : avant de poursuivre l'étude de cette discipline, la cité devra s'assurer d'avoir des lois et des pratiques destinées à éliminer l'avarice et la cupidité. Si de telles lois existent, alors ces sciences deviendront un instrument d'éducation beau et convenable (747c1-3). Cependant, si l'apprentissage et par conséquent la maîtrise des mathématiques se poursuit sans que la cité ait auparavant instauré une bonne législation, au lieu de favoriser le savoir il produira de la « rouerie » ; ainsi, la cité aura des individus qui n'utiliseront leurs connaissances mathématiques que pour tirer toutes sortes d'avantages commerciaux, comme le font les Égyptiens et les Phéniciens. En vue de cela, il est donc évident que l'apprentissage des mathématiques n'est pas à la portée de tous.

Ceci peut expliquer pourquoi lorsque l'étranger d'Athènes explique le parcours programmatique de la *paideia* pour les Magnètes au livre VII, il ne mentionne l'éducation mathématique que de manière indirecte. Lorsque le sujet est évoqué pour la première fois, il précise que l'arithmétique, la géométrie et l'harmonie ne seront étudiées que par des « hommes libres » (*eleutherois* : 817a4), mais aussi que cette étude ne se fera de manière minutieuse que par une minorité¹¹³. Or, le vieil Athénien ne précise pas qui compose cette minorité privilégiée ; il n'explique pas non plus quels aspects de ces sciences mathématiques seront étudiés, ni à quelle fréquence. Même

¹¹³ Ce n'est qu'au livre XII (*cf.* 96Ab2-965c) où l'étranger d'Athènes révèle que la « minorité » qui suivra une éducation mathématique approfondie n'est autre que ces individus qui composent le « conseil nocturne », l'organe qui aura la charge de modifier la législation, s'il y a besoin (966b5) ainsi que de rééduquer ceux qui ont commis des crimes d'impiété en vue de leur ignorance (909 a).

si Clinias lui reproche ouvertement son hésitation en l'invitant à poursuivre (819a), le vieil Athénien refuse, en argumentant qu'il expliquera ces points à la fin de la discussion (818e5-7).

Cependant, malgré cette réticence initiale, il précise que les hommes communs doivent avoir une connaissance minimale des éléments indispensables de ces sciences, puisqu'elles leur permettront de bien mener leurs activités quotidiennes. Parmi ces connaissances essentielles se trouve la capacité de distinguer le pair de l'impair ; connaître le fonctionnement des révolutions de la lune, du soleil, et des autres astres et, finalement, être aussi capables d'identifier ces astres (818c5-9). Étant donné que ces habiletés sont nécessaires, même si le sujet peut paraître complexe, le vieil Athénien propose que tous les Magnètes aient à les acquérir ; l'idéal du vieil Athénien est que tous les citoyens atteignent le même niveau de connaissance « élémentaire » que les enfants égyptiens acquièrent dans leurs jeux (819a7-9). De ce fait, l'étranger d'Athènes nous révèle que chez les Magnètes, l'apprentissage mathématique aura lieu dès l'enfance ; même s'il ne spécifie pas l'âge exact auquel l'apprentissage débutera, étant donné que ces derniers feront partie des jeux des enfants on peut supposer que cette formation aura lieu en parallèle avec l'éducation gymnique et musicale dont les mères et les nourrices ont la charge.

Après une première lecture, la caractérisation que l'étranger d'Athènes propose de l'éducation mathématique peut paraître un peu paradoxale ; en effet, elle conserve peu de similarités avec ce que Socrate propose au livre VII de la *République*. Alors que ce dernier dessine un parcours pour entraîner et préparer l'aspect rationnel de l'âme des futurs gardiens à contempler le bien, le vieil Athénien refuse de donner des précisions si détaillées ; il s'excuse en argumentant qu'un tel programme est « difficile de transformer en loi » (VII, 818e5-7). En revanche, ce qu'il présente est un parcours mathématique plutôt utilitaire, puisque les savoirs « nécessaires » qu'il a en tête s'inscrivent dans un contexte quotidien. Ainsi, connaître l'essentiel de l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie aide l'individu qui détient ces savoirs à devenir un citoyen fonctionnel, c'est-à-dire lui permettra de bien mener son travail ainsi que participer à la vie de la cité.

Donc, il est évident que ce que les *Lois* nous proposent, c'est une double définition des sciences mathématiques. D'un côté, l'étranger d'Athènes parle de sciences « divines », auxquelles seulement une minorité privilégiée sera en mesure d'accéder puisque seulement eux détiennent les habiletés cognitives nécessaires pour les comprendre¹¹⁴. Cet aspect « divin » est celui que Socrate décrit et

¹¹⁴ Cf. *Lg.* XII, 965b-ff. Bien que l'étranger d'Athènes n'affirme jamais que les membres du conseil nocturne sont des philosophes (et pourtant, détenteurs de ce naturel philosophe qui leur permet d'exercer leur raisonnement [*dianoia*] pour

explique dans le livre VIII de la *République*. Or, de l'autre côté, l'étranger nous révèle que ces sciences ont aussi un caractère populaire ; ceux qui ne détiennent pas les capacités intellectuelles nécessaires pour les comprendre en profondeur auront tout de même le droit et le besoin d'acquérir un savoir minimal pour être des citoyens fonctionnels. C'est ce caractère « populaire » qui justifie l'inclusion des mathématiques dans la *paideia* pour tous les Magnètes.

Ainsi, l'éducation mathématique se transforme dans les *Lois*. Pour la première fois, Platon nous présente une caractérisation « populaire » des sciences mathématiques : pour comprendre l'essentiel, il n'est donc pas indispensable d'être philosophe ; dans la Magnésie, ces savoirs sont à la portée de tous. D'ailleurs, si la nouvelle colonie crétoise est composée par des non-philosophes, la manière dont l'étranger d'Athènes caractérise les mathématiques prend plus de sens. Par conséquent, l'absence d'une éducation strictement « philosophique » dans les *Lois* n'a rien de paradoxal : elle est plutôt la conséquence naturelle du fait que la Magnésie ne priorise plus l'éducation des philosophes, mais celle des citoyens communs.

Conclusion : La Magnésie, cité « ordinaire »

Dans cette première section, nous avons analysé les quatre différences plus saillantes entre les deux cités que Platon esquisse dans la *République* et les *Lois*, la Callipolis et la Magnésie. Dans notre investigation, nous avons mis l'accent sur ce qui, nous affirmons, caractérise la Magnésie : l'absence des philosophes. Ainsi, si nous lisons ces quatre points comme la conséquence « naturelle » du fait que la plupart des Magnètes sont des hommes ordinaires, donc des non-philosophes, elles perdent tout de suite leur air paradoxal.

Si la Magnésie est effectivement composée des individus « ordinaires », la législation n'aura donc aucune raison de favoriser certaines conditions de possibilité qui d'ailleurs permettraient l'émergence d'un seul gouvernant savant, mais toujours mortel. En vue de ce fait, la nouvelle colonie crétoise n'adoptera qu'un régime mixte, grâce auquel la loi devient souveraine absolue. Ensuite, sans une minorité destinée à gouverner, il s'ensuit que le principe de spécialisation qui, d'ailleurs, dans la Callipolis, jouait un rôle clé dans le maintien de la stabilité politique, devient superflu ; si, dans la

ainsi arriver à une connaissance [épistémè], ce que le reste des Magnètes ne sont pas censés faire en tant que non philosophes), il soutient que ce conseil sera composé par les meilleurs citoyens (donc, des citoyens supérieurs).

Magnésie, le roi-philosophe disparaît, la hiérarchie sociale ainsi que ce principe qui rendait son existence possible deviendront aussi inopérables.

De plus, sans un principe de spécialisation qui peut déterminer les tâches que chaque classe réalisera, la justice, conçue comme « l'exercice que chaque classe fait de ses fonctions naturelles dans la cité »¹¹⁵ et donc la vertu plus importante dans la cité, perd sa primauté. Dans la Magnésie, la modération (*sophrosyne*) est la vertu la plus pertinente ; l'étranger d'Athènes reprendra sa caractérisation à plusieurs reprises, tout au long du dialogue¹¹⁶. Finalement, en ce qui concerne l'éducation mathématique, et contrairement à ce que fait Socrate dans la *République*, le vieil Athénien nous présente une définition plutôt « utilitaire » de ces sciences ; même s'il tient pour acquis que seulement une minorité sera capable de les maîtriser, il soutient aussi que les Magnètes auront quand même droit à une formation mathématique qui peut les aider à comprendre et dominer certains savoirs « nécessaires » pour mener une vie fonctionnelle.

En vue de tout ce qui a été affirmé jusqu'à maintenant, nous concluons que la Magnésie est composée par des non-philosophes. En adoptant une telle interprétation, nous constaterons par la suite que la caractérisation de la *paideia*, proposée par l'étranger d'Athènes dans les livres II et VII, s'adapte, elle aussi, à cette thèse. Ainsi, cette *paideia* musicale et gymnique est faite pour éduquer ce qui est irrationnel dans l'homme : les affects et, de manière secondaire, les appétits.

2. Encadrement de la question éducative : légiférer, c'est éduquer

Un des aspects les plus remarquables des *Lois* est, sans doute, le changement radical que Platon opère concernant le rôle que les non-philosophes joueront au sein de la communauté politique, et ce, en rapport avec la *République*, où il les caractérise comme n'ayant pas la capacité d'exercer un raisonnement (*dianoia*), ce qui leur permettrait d'arriver à une connaissance (*épistème*) de ce qui est authentiquement bon (*to kalon*). En raison de cette incapacité de jugement, il s'ensuit que le plus haut niveau de savoir qu'ils peuvent atteindre est d'abord une opinion correcte (*doxas alethès*), ensuite, une simple opinion (*doxa*) et, finalement, dans le pire des cas, rester dans l'ignorance (*amathia*)¹¹⁷.

¹¹⁵ Cf. *Rép.* IV, 434 d

¹¹⁶ Cf. *Lg.* I, 631c-d ; III, 688b-c ; 689 b ; V, 733a-ff.

¹¹⁷ Cf. *Lg.* III, 689a5-10.

De plus, puisqu'il ne saurait y avoir de bonheur sans connaissance du bien, il s'ensuit que les non-philosophes n'auront pas accès à une vie véritablement heureuse.¹¹⁸ Or, dans les *Lois*, Platon semble renverser cette épistémologie en admettant la possibilité que les citoyens communs, c'est-à-dire des non-philosophes, soient capables d'atteindre un certain bonheur, et ce, malgré les limites que leur manque de connaissance leur impose.¹¹⁹ Ainsi, cette nouvelle possibilité implique aussi la revalorisation de l'aspect irrationnel de l'âme humaine ; aspect que, dans la *République*, Socrate identifie *prima facie* avec l'*epithumetikón*, siège des appétits et désirs corporels, et seulement de manière tangentielle avec le *thymoeidês*, siège de tous les affects. Or, comme J. Willburn l'a souligné, la présence de l'irrationnel aux *Lois* doit être comprise comme appartenant à une catégorie beaucoup plus élargie que celle présentée dans la *République*.¹²⁰

Ainsi, lorsque le vieil Athénien parle de ce qui est « irrationnel », il renvoie tantôt aux sensations (*aisthesin*) strictement corporelles, telles que le plaisir et la peine, le désir de boire (I, 637a7-9), et les pulsions sexuelles (I, 636b6-8), tantôt aux affections ou émotions, telles que la colère et l'ardeur morale (V, 731b-d). Bien que l'étranger d'Athènes n'invoque jamais la structure tripartite de l'âme, il est indéniable que la *paideia* pour les Magnètes vise à éduquer d'abord les affects (lesquels dans la *République* avaient leur siège dans le *thymoeidês*) et, seulement de manière secondaire, les appétits. En suivant le déroulement de ce nouveau parcours éducatif, le lecteur attentif peut se rendre compte que, malgré le manque de renvoi à une tripartition de l'âme, les fonctions affectives et appétitives de

¹¹⁸ Cette thèse est l'un des postulats de départ clé des travaux de C. Bobonich (Bobonich, *Plato's Utopia Recast: His Later Ethics and Politics*, 10.). Pourtant dans la *République*, Socrate semble admettre que les soldats et les producteurs de la Callipolis seront heureux pourvu qu'ils respectent le principe de spécialisation (cf. *Rép.* IV, (420e-421c). Conséquemment, lorsque C. Bobonich affirme que « Platon nie l'accès au bonheur aux non-philosophes » (*ibid.*), il ne fait pas référence au genre de bonheur qu'Adimante tient pour valide et sur lequel il appuie son objection (c'est-à-dire au manque de divertissements, bonne nourriture et toutes les autres sortes de plaisirs quotidiens qui font la vie « heureuse ») ; il réfère plutôt au fait que les non-philosophes, puisqu'ils ne sont pas vertueux, sont en fait dans l'impossibilité d'accéder au bonheur que ce genre de vie vertueuse implique.

¹¹⁹ Lorsque nous parlons des non-philosophes, nous faisons référence à ces individus que, dans la *République*, Platon range parmi les classes productrice et militaire. Bien que Socrate reconnaisse que les soldats/*thymoeidês* ne sont pas entièrement irrationnels puisqu'ils détiennent aussi un naturel philosophe et donc sont capables d'entendre et suivre les commandements de la raison (en démontrant ainsi qu'ils mobilisent au moins une opinion correcte (*doxês alethês*) ce qui les habilite à suivre le parcours éducatif gymnique et musical), il reste le fait que ces soldats ne possèdent pas la capacité de connaître et, par conséquent, doivent être considérés comme des individus irrationnels. Ceci est l'interprétation proposée par Lorenz, *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*, 75-94. et à laquelle nous souscrivons.

¹²⁰ Cf. Joshua Wilburn, « Moral education and the spirited part of the soul in Plato's laws », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 45 (2013): 74. Contrairement à ce que soutient Socrate dans la *République* (Cf. *Rép.* IV, 442a-b), l'étranger d'Athènes n'affirme jamais que les appétits corporels doivent être réprimés; il se déclare plutôt pour un encadrement (cf. *Lg.* II, 659d-e). Ce traitement des appétits corporels est l'une des différences cruciales entre les deux dialogues; tandis que dans la Callipolis les gardiens utilisent la contrainte pour réprimer les appétits, le législateur de la Magnésie vise plutôt à jouer le rôle de médiateur avec eux, en les persuadant sans contrainte à se soumettre au gouvernement de la loi, tel que A. Laks l'a noté. Cf. André Laks, « Legislation and Demiurgy: On the Relationship between Plato's "Republic" and "Laws" », *Classical Antiquity* 9, n° 2 (1990): 219-22, <https://doi.org/10.2307/25010929>.

l'âme sont tout à fait présentes chez les Magnètes. Par la suite, nous soutenons que ce traitement de l'irrationalité, qui réfère non seulement aux appétits corporels, mais aussi aux affections, est la conséquence la plus notoire d'un changement dans la méthode de recherche de Platon plutôt que la marque d'un renoncement aux thèses psychologiques soutenues dans la *République*.

En quoi Platon revalorise-t-il le rôle de l'irrationalité dans les *Lois*, en reconnaissant ainsi la possibilité qu'elle puisse être éduquée ? Deux points cruciaux peuvent justifier une telle lecture.

(1) *En premier lieu*, l'importance que Platon accorde à la loi, en la plaçant au-delà de tout dirigeant mortel. En effet, dans certains passages du dialogue, particulièrement dans certains extraits des livres IV et IX¹²¹, le vieil Athénien se montre profondément sceptique quant à la possibilité de voir émerger un souverain vertueux. Voilà pourquoi il soutient que la Magnésie aura besoin d'une législation « éclairée », produite par un législateur savant et donc connaisseur de la volonté divine, plutôt que d'un dirigeant mortel et faible. Si, dans la nouvelle colonie crétoise, c'est la loi qui est la souveraine absolue et non un roi-philosophe, la nouvelle cité n'aura plus besoin d'une éducation qui peut favoriser l'émergence de ce gouvernant mortel, savant et parfait¹²². Ainsi, ce que la *paideia* pour les Magnètes vise à atteindre est de persuader les citoyens à suivre la loi.

(2) *En deuxième lieu*, la manière dont l'étranger d'Athènes caractérise la *paideia* dans les livres II et VII, c'est-à-dire comme un processus qui ne finit jamais. Comme nous le verrons plus loin, la *choreia*, l'éducation gymnastique et musicale que tous les Magnètes devront suivre, ne s'arrête jamais. Elle commence dans la petite enfance et dure toute la vie, même quand l'individu a déjà atteint un âge avancé. Bien que l'éducation donne à l'individu une certaine maîtrise de soi en façonnant ses affects et appétits, lorsqu'il s'agit de faire durer les apprentissages et habitudes de vie acquises, elle n'est pas suffisante. De ce fait, il s'ensuit que, dans la Magnésie, même l'individu le plus accompli peut perdre tout ce qu'il a appris s'il arrête de danser et de chanter lors d'un chœur.

Nous verrons ensuite que les citoyens suivant le programme éducatif dans les *Lois* ne sont pas identiques aux individus excellents que Socrate cherche à éduquer dans la *République*. Effectivement,

¹²¹ Cf. *Lg.* III, 691c5-8 ; IX, 875a1-5

¹²² Ce qui caractérise la *paideia* dans la *République* est le soin avec lequel la cité éduque ses meilleurs éléments ; elle les entraîne pour qu'ils puissent exercer leur capacité d'abstraction, ce qui d'ailleurs leur permettra de contempler (et donc connaître) le bien. Si, dans la Magnésie, ces gouvernants parfaits ne jouent plus un rôle déterminant, ce genre d'éducation philosophique n'a plus de raison d'être. Évidemment, comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'étranger d'Athènes ne va pas parler d'elle : l'éducation « mathématique » qu'il introduit est tout à fait différente de celle que la *République* mobilise.

alors que les derniers sont des philosophes, des hommes détenteurs d'un naturel qui les rend capables d'exercer les tâches propres à la gouvernance, les Magnètes sont des hommes et femmes « ordinaires » : leur vie est donc orientée par la recherche du plaisir et d'autres biens « apparents », tels que le désir de cultiver l'honneur ou la beauté physique (II, 661a-c). Ainsi, l'éducation que le vieil Athénien propose s'adresse à ces individus irrationnels, qui possèdent des opinions correctes (*doxés alethès*), mais pas une connaissance (*épistème*).

2.1 Les définitions « méta-législatives » de la *paideia*

Les premières lignes du livre I des *Lois* nous présentent le début d'une conversation entre trois vieillards, le spartiate Mégille, le crétois Clinias et un étranger d'Athènes non nommé, qui, lors d'une longue promenade de Cnossos à la grotte de Zeus, s'entretient des constitutions et des lois de leurs cités respectives. C'est dans ce contexte que le postulat du dialogue est énoncé : la bonne législation est celle qui favorise le développement d'une vertu « complète », c'est-à-dire celle qui encourage non seulement l'acquisition de la « moitié » de celle-ci, le courage, nécessaire pour bien mener la guerre, mais aussi celle qui instaure certaines pratiques qui visent à développer une résistance aux plaisirs (631 a ; 633 b), qui asservissent les hommes non entraînés autant sinon plus que la peur et la peine (635 d). Ainsi, l'étranger d'Athènes conclut que la bonne législation est celle qui oriente ses lois vers la recherche de la paix et non celle qui favorise le maintien d'un état de guerre perpétuelle, que cette dernière soit externe (*polémos*) où, pire encore, intestine (*stásis*)¹²³.

Dans ce cadre, l'étranger d'Athènes surprend ses deux interlocuteurs en proposant l'adoption des *symposia* « réglementés » comme manière d'entraîner les membres de la communauté politique à la résistance aux plaisirs. Ainsi, dans ces banquets, les citoyens pourront boire du vin sous la surveillance d'un individu sobre et vertueux qui testera la manière dont les assistants réagissent à l'influence du vin, « drogue divine » qui élimine la peur et stimule la confiance excessive en soi (649 b). Ceux qui se montrent incapables de résister aux effets enivrants de cette boisson et qui, par la suite, laissent leurs affects réagir sans montrer la moindre honte ni maîtrise d'eux-mêmes, seront dûment châtiés (640 d ; 648 c ; 649a-e). Or, après avoir introduit la possibilité d'instituer ces *symposia*

¹²³ Cf. *Lg.* I, 629c-631b, et *Rép.* V, 470b-c. Pour une analyse approfondie entre les différences de ces deux types de guerres ainsi que l'importance qu'elles ont pour la pensée politique platonicienne, cf. Joan-Antoine Mallet, « War and Peace in Plato's Political Thought », *Philosophical Journal of Conflict and Violence* 1, n° 1 (mai 2017).

« bien réglementés », l'étranger d'Athènes ne précise pas davantage la manière dont ces banquets seront menés. Lorsque ses deux interlocuteurs, perplexes, lui demandent de développer ses propos, il accède à leur demande, un peu à contrecœur, tout en précisant qu'il ne pourra traiter ce sujet que dans le cadre d'une discussion plus générale sur la musique appropriée (*mousikés orthotetos* : 642a5), ce qui apporte des précisions sur ce qu'est l'éducation dans son sens plus général (642a4-8). Ainsi, une fois avertis, Clinias et Mégille acceptent d'entamer une discussion sur l'éducation. C'est dans ce contexte que l'étranger d'Athènes nous présente sa première définition de la *paideia*.

Première définition de l'éducation : Lg. I, 643c-644b

L'étranger d'Athènes commence son explication en affirmant que la meilleure manière de devenir expert dans un certain domaine ou métier est de le pratiquer dès l'enfance (643 c). Ainsi, dans leurs jeux, les enfants devront s'entourer de ces outils propres aux métiers qu'ils exerceront plus tard dans la vie : le futur architecte s'amusera à construire des maisons, le futur charpentier à prendre des mesures et le futur soldat à monter des chevaux. Ainsi, le but de ces jeux qui composent la toute première éducation est d'enseigner aux enfants à aimer et, conséquemment, à prendre plaisir à l'exercice de ces activités qui occuperont tout leur temps plus tard dans la vie. Or, le vieil Athénien précise que *l'éducation ne peut pas se réduire à l'apprentissage et à la maîtrise d'un métier déterminé*, bien que cet apprentissage reste un composant essentiel de cette *paideia* (643d-644a). La preuve est de nature quasi empirique : dans la vie quotidienne, on qualifie certains individus de « mal éduqués » (*apaideuton* : 643e2), et ce, malgré le fait qu'ils soient compétents en matière de navigation ou de commerce de détail. Dans son sens strict, l'éducation ne peut être que la formation des enfants à la vertu, c'est-à-dire cet entraînement « qui inspire le désir et la passion de devenir un citoyen parfait, sachant commander et obéir comme l'inspire la justice » (644e5-7). Par conséquent, toutes les autres formations dont l'objectif est d'enseigner aux hommes à acquérir soit des richesses, soit de la force physique, ou soit une autre compétence qui ne serait guidée « ni par l'intelligence ni par la justice », ne peuvent pas être qualifiées de *paideia*.

Prenons un instant pour considérer les implications de cette première définition. D'abord, l'étranger d'Athènes désigne explicitement l'acquisition de la vertu « complète » comme le but ultime de la *paideia*, en prenant ainsi une position contraire à celle de Socrate qui, dans la *République*, ne

définit jamais de manière explicite ce qu'est l'éducation¹²⁴. Les précisions apportées nous permettent de mieux comprendre pourquoi une formation technique, semblable à celle dont un individu suit pour apprendre un métier, ne peut pas être une *paideia* : bien qu'un excellent sculpteur puisse devenir aussi un menuisier capable, le fait que tel individu soit le meilleur constructeur de meubles de toute sa région ne signifie pas qu'il soit aussi vertueux. Pour l'être, cet homme aura besoin de posséder quelque chose de plus : le désir d'obéir à la loi de sa cité. Ainsi, en se soumettant aux mandats de cette dernière, il mettra son art au service d'un bien commun. Par conséquent, la définition de la vertu que le vieil Athénien donne ressemble beaucoup à celle que Socrate conçoit pour la modération, c'est-à-dire « l'accord conforme à la nature entre les éléments qui sont moins bons et ceux qui sont meilleurs pour savoir lequel d'entre eux doit diriger, à la fois dans la cité, et dans chaque individu » (*Rép.* IV, 432 b).

Cette ressemblance se confirme davantage lorsque l'étranger d'Athènes évoque l'image d'une marionnette pour illustrer ses propos sur l'éducation (645 a-c)¹²⁵. Il invite ses interlocuteurs à concevoir l'homme comme une marionnette fabriquée par « les dieux » et dont les affections sont les ficelles qui le tirent vers deux directions possibles et opposées : le plaisir et la peine. Étant donc motivées à agir par ces deux fils opposés, toutes les actions humaines se situent « au long de la frontière qui sépare la vertu du vice » (645e4-5), c'est-à-dire que, par elles-mêmes, ces actions ne sont jamais vertueuses. Pour qu'elles puissent l'être, il faut qu'elles soient produites par l'action d'un troisième fil : la commande dorée de la raison (*logismou* : 645a1), que, à l'intérieur d'une communauté politique, on qualifie de « loi collective de la cité ». Ce fil est plus souple que les deux autres — puisqu'il est fait en or, tandis que ceux des affects sont faits en matériaux imparfaits, comme le bronze ou le fer —, ainsi que plus noble et divin, puisque le calcul rationnel est non seulement excellent, mais aussi doux : *il n'utilise jamais la contrainte pour s'imposer*, mais vise plutôt la persuasion, et ce, pour assurer sa prédominance sur les ficelles des affects.

¹²⁴ Cf. *Rép.* II, 376 c8-d4. Contrairement à ce que fait l'étranger d'Athènes, la proposition éducative de Socrate ne prend pas comme point de départ de sa réflexion une définition de ce qu'est la *paideia*. Dans le livre II de la *République*, lorsqu'il propose de préciser quel genre d'éducation devront recevoir les futurs gardiens de la cité, il ne commence pas son enquête en proposant une définition précise de ce qu'il comprend par éducation, comme le fait d'ailleurs l'étranger d'Athènes dans *Lg.* I, 643c-644b. Plutôt, Socrate tient pour acquis que ses interlocuteurs possèdent déjà une idée préalable du rôle capital que la *paideia* joue dans le développement correct de la cité.

¹²⁵ Pour une analyse plus approfondie de cette métaphore, cf. Jérôme Laurent, « Fil d'or et fils de fer. Sur l'homme "marionnette" dans le livre I des *Lois* de Platon (644c-645a) », *Archives de Philosophie* 69, n° 3 (2006): 461-73., ainsi que Dorothea Frede, « Puppets on strings: Moral psychology in *Laws* Books 1 and 2 », in *Plato's « Laws »: A Critical Guide*, éd. par Christopher Bobonich, Cambridge Critical Guides (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), 108-26.

Ainsi, tel que la marionnette des dieux, l'homme vertueux sera celui qui possède la conviction que suivre les lois établies par le législateur est la meilleure manière de procéder. De plus, d'un tel homme on peut dire qu'il est maître de soi-même, puisqu'il ne se laisse pas emporter par les affects qui le conduisent soit au plaisir soit à la peine. Cela nous montre que la vertu à laquelle conduit l'éducation en question n'est autre que la modération (*sophrosyne*), vertu qui plus tard dans le dialogue se définira comme l'instinct spontané qui « s'épanouit dès le début chez les enfants et chez les animaux, et qui fait que certains sont de façon innée dérégés quant à l'usage des plaisirs, alors que d'autres ne le sont pas » (IV, 710a7-9). Conséquemment, l'acquisition de la modération, cette capacité qu'un individu a de maîtriser l'emprise que les plaisirs et les peines ont sur lui, devient le but de la *paideia* proposée dans les *Lois*.

Par ailleurs, on verra que l'anthropologie qui se dégage de la métaphore de la marionnette humaine ne précise pas les modalités d'acquisition de ce désir de suivre la loi, de devenir un « excellent citoyen » ; à ce point dans la discussion, le sujet n'a pas encore été abordé. C'est pourtant cela que la deuxième définition de l'éducation vise à clarifier.

Deuxième définition de l'éducation : Lg. II, 653 a—654 c

Après une longue digression où l'étranger d'Athènes explique pourquoi les *symposia* correctement conduits ont un caractère pédagogique (Lg. I, 645d-650a), la discussion revient au sujet principal : définir ce qu'est l'éducation. À la lumière de tout ce qui a été affirmé sur la nature pédagogique des *symposia*, le vieil Athénien propose à ses deux interlocuteurs de revisiter leur première définition de l'éducation pour suggérer que ces banquets sont ce qui la sauvegarde. Ainsi, malgré l'étonnement évident de Clinias, l'étranger d'Athènes avance ses premières précisions : les affects et les sensations de plaisir et de peine qui découlent d'eux, en plus d'être ces fils qui contrôlent les mouvements de la marionnette humaine, jouet des dieux, sont aussi les premières sensations (*proten aisthesin* : 653a7) que les enfants ressentent et, par la suite, c'est grâce à elles que la vertu et le vice commencent à être présents dans l'âme. En conséquence, l'éducation ne peut être que le moyen de produire « l'éclosion initiale de la vertu chez l'enfant » (653b2-3), ce qui arrive lorsque ce même enfant s'habitue à ressentir dans l'âme le plaisir, l'affection, la douleur et la haine comme il faut, c'est-à-dire conformément à la loi.

Par ailleurs, l'étranger d'Athènes souligne que l'acquisition de ces habitudes se passe avant que l'âme soit saisie par la raison (653b4). Le vieil Athénien nous laisse ainsi entendre que, lorsque la raison prend le contrôle de l'âme plus tard dans la vie, les affections de l'individu éduqué de manière appropriée s'accorderont au commandement de ce calcul rationnel. Cependant, bien que l'Athénien souligne que la vertu « totale » se trouve dans cette concorde entre les affections et la raison, il remarque aussi qu'il est également possible d'isoler la partie de cette vertu « qui concerne la formation au bon usage des plaisirs et douleurs » (653b4), c'est-à-dire la formation des appétits et des affects, et de l'appeler « éducation » sans que cela modifie ce qu'est la vertu « totale ». ¹²⁶ À partir de ce moment, lorsque l'étranger d'Athènes se réfère à l'éducation dans le reste du livre II, ce sera toujours pour renvoyer à ce façonnement des affects qui vise à discerner le bon usage des plaisirs et douleurs.

Nous sommes désormais en mesure de répondre à la question de savoir de quelle manière les hommes acquièrent ce désir de devenir des citoyens excellents. Comme l'étranger d'Athènes le précise plus tard au livre II (*Lg.* II, 663d-664b) ainsi que, d'une manière plus programmatique au livre VII (*Lg.* VII, 789a-ff.), puisque l'âme d'un enfant est essentiellement irrationnelle, c'est-à-dire dominée par les affects, il est relativement simple de la persuader à suivre un certain modèle comportemental. Pour ce faire, il suffit que les mères et les nourrices privilégient la pratique de certains exercices approuvés par la loi, tels que de longues marches lorsque les futures mères sont enceintes ainsi que des bercements de la part des nourrices (VII, 789d-790a) afin que, au fil du temps, ces pratiques puissent générer chez l'enfant une opinion droite sur ce qu'est un comportement acceptable et ce qui ne l'est pas ¹²⁷.

Par ailleurs, l'étranger d'Athènes remarque que, pareillement aux jeunes animaux, les enfants sont incapables de se tenir tranquilles : ils sont toujours en train d'émettre des sons et de bouger leur

¹²⁶ Il semble donc y avoir une éducation qui enseigne à l'âme à acquérir une vertu totale, et une autre éducation qui enseigne à l'individu « irrationnel » à acquérir une maîtrise de ses appétits et affects. Dans les *Lois*, l'étranger d'Athènes ne parlera que de cette deuxième éducation grâce à laquelle on peut acquérir une maîtrise de nos affects et appétits. L'éducation pour devenir vertueux dans un sens « total » n'est pas explicitement évoquée. Cependant, si les hommes n'acquièrent la vertu « totale » qu'au moment où la raison s'installe, il est possible d'inférer que cette deuxième partie de l'éducation doit nécessairement éduquer la raison, et ce d'une manière similaire à ce que l'éducation mathématique et dialectique fait au livre VII de la *République* (cf. *Rép.* VII, 504d-ff.)

¹²⁷ Sur la caractérisation de l'état inquiet des enfants dans d'autres dialogues tardifs, cf. Elias Georgoulas, « The Psychological Background of the First Education in Plato's Laws », *Apeiron* 45, n° 4 (janvier 2012): 346. Dans cet article E. Georgoulas montre que la physiologie qu'exhibent les hommes avant que la raison prenne le contrôle de l'âme, telle que Platon la propose dans le *Timée*, coïncide avec l'état craintif et inquiet que l'étranger d'Athènes attribue aux petits enfants. Un état que les marches imposées aux futures mères visent à améliorer.

corps. Or, contrairement aux bêtes, les êtres humains sont non seulement capables d'exécuter des mouvements de manière harmonieuse et équilibrée, mais ils prennent aussi plaisir à l'exécution de ces mouvements et des sons rythmiques (I, 653e). En vue de cela, les mères et les nourrices, premières éducatrices, tireront parti de cette tendance naturelle au rythme et à l'harmonie. Grâce aux exercices physiques ainsi qu'aux « incantations » musicales fournies par les Musées (c'est-à-dire récits poétiques et chansons)¹²⁸, elles aideront les enfants à acquérir une harmonie de mouvements. Ces premiers efforts éducatifs qui visent à établir une harmonie de mouvements ont comme but de semer dans l'âme des enfants ces croyances et opinions que le législateur décrit comme appropriées. Ce faisant, on peut supposer que ce désir de devenir un excellent citoyen, fondement de la vertu, sera aussi introduit par les « enchantements » poétiques auxquels les enfants seront soumis.

Ainsi, la deuxième définition de la *paideia* semble ancrée dans une réalité plus concrète, ce qui a été affirmé lors de la première caractérisation (Lg. I, 643c-644b). Maintenant, on sait que le but de l'éducation est de former les enfants afin qu'ils puissent devenir non seulement courageux, mais aussi modérés, ces deux « aspects » composant la vertu « compète ». Ainsi, pour qu'un enfant puisse devenir vertueux, il doit être entraîné non seulement dans la résistance des peines et douleurs (ce qui lui permet de devenir courageux), mais il doit aussi démontrer une maîtrise de ses affects lorsque les plaisirs apparaissent (ce qui le qualifie comme modéré). Étant donné qu'une éducation appropriée doit nécessairement être composée de ces deux « entraînements » distincts, maintenant, nous sommes en mesure de comprendre pourquoi le vieil Athénien critique la *paideia* spartiate et crétoise en même temps qu'il proclame les *symposia* réglementés comme la « sauvegarde » de sa proposition éducative¹²⁹. Devenir modéré devient ainsi un aspect clé de l'éducation puisque le plaisir est la sensation qui met les hommes le plus à l'épreuve, d'où la nécessité de leur apprendre à lui résister.

¹²⁸ Cf. Lg. VII, 789a-b. Au livre VII, l'étranger d'Athènes développe ses affirmations concernant l'activité physique des enfants. Puisque tous les nourrissons sont naturellement craintifs, ils bénéficieront physiquement et mentalement du fait d'être maintenus en mouvement, puisque les mouvements rythmiques et « externes » auxquels leurs mères et nourrices les soumettent lorsqu'ils les bercent ralentissent le mouvement « interne » (c.-à-d., chez l'âme) qui produit cette crainte « naturelle » (791 a-c). Ainsi, il s'ensuit que l'activité physique devient l'outil qui, par excellence, tempère l'âme. Le vieil Athénien constate aussi que le luxe gâte les enfants (pratique d'ailleurs courante dans le système éducatif oriental), tandis que l'extrême rigueur et la répression (comme celle que le système éducatif spartiate propose) transforment les enfants en esclaves, ce qui les empêche de devenir de véritables membres d'une communauté (791 d). Il s'ensuit donc que la meilleure manière de vivre implique un équilibre entre l'expérience extrême du plaisir et la fuite de la douleur (792d-e).

¹²⁹ Cf. Lg. I, 631a-632c. Comme le vieil Athénien l'explique au début du livre I, la législation crétoise et spartiate privilégie l'acquisition du courage puisque la *paideia* que ces deux cités dispensent n'est orientée que vers la victoire dans un contexte de guerre (cf. Lg. I, 626a-b). Par la suite, il ne favorise que l'acquisition d'un seul de ces aspects qui composent la vertu « complète ». L'acquisition de l'aspect manquant, la modération, reste donc négligée, et ce malgré le fait que le plaisir est la sensation qui affecte les hommes le plus (cf. Lg. I, 635a-e ; 636e.). Pour ces raisons, les *symposia*

Par ailleurs, puisque l'étranger d'Athènes précise que cet entraînement à la vertu a lieu avant l'apparition de la raison, il faut souligner que les jeunes enfants soumis à ce premier parcours éducatif ne sont que des êtres « irrationnels » ; ce qui les distingue d'un jeune animal, aussi irrationnel, est leur capacité à produire des mouvements et des sons en rythme. Alors, cette prédisposition envers le rythme et l'harmonie est ce que les mères et les nourrices devront renforcer en utilisant des récits poétiques et des exercices physiques qui d'ailleurs permettront à l'enfant de s'habituer à aimer ce qu'il doit aimer ainsi qu'à haïr ce qu'il doit être haï, toujours en concordance avec ce que la législation stipule.¹³⁰

2.2. La *choreia* et la *mousiké* : des outils éducatifs ou rééducatifs ?

Jusqu'à ce moment du dialogue (*Lg.* II, 654), la caractérisation de la *paideia* que l'étranger d'Athènes cautionne ne semble pas différer beaucoup de celle que Socrate décrit au livre IV de la *République*, à savoir la mise en œuvre d'un programme pédagogique qui ait le potentiel de façonner les affects de l'enfant (dans le cas de la *République*, le futur gardien de la cité), tout en créant les conditions affectives idéales pour que la raison puisse s'installer plus tard dans la vie¹³¹. Non seulement ces deux programmes pédagogiques emploient la *mousiké* et la gymnastique pour accomplir leurs objectifs éducatifs, mais aussi leur but, à savoir le façonnement des affects « irrationnels » des enfants, nous invite à penser que tant la *République* que les *Lois* mobilisent la même caractérisation de l'éducation.

Or, les similitudes entre les deux dialogues s'arrêtent là. Après avoir souligné que la « matière » de l'éducation est la formation correcte des plaisirs et des douleurs, le vieil Athénien affirme aussi que, au cours de leur vie, les hommes relâchent cette discipline (II, 653c9-d1). Autrement dit, le courage et la modération que les enfants acquièrent grâce à la « première éducation » que leurs mères et leurs nourrices leur transmettent se perdent lorsqu'ils grandissent. Ceci arrive parce que le courage et la modération ne sont qu'un aspect de la vertu « totale », l'autre étant l'installation de la raison plus

réglementés ont tout le potentiel de devenir l'instrument parfait pour entraîner les hommes dans la résistance aux plaisirs (I, 641b-d).

¹³⁰ Cf. Laetitia Monteils-Laeng, « Danser, ordonner, contrôler: La choreia dans les Lois de Platon », *Théologiques* 25, n° 1 (7 janvier 2019): 39-54.

¹³¹ Cf. Mouze, *Le législateur et le poète*, 23-24. Puisque, de tous les « futurs gardiens » qui suivent le parcours gymnique et musical, seulement ceux qui réussissent les épreuves de triage poursuivent à la prochaine étape éducative (la formation dialectique), nous pouvons supposer avec Mouze que l'un des critères employés par la cité afin de sélectionner ses futurs gardiens est, justement, démontrer que ces individus présélectionnés ont développé une « raison ».

tard dans la vie, ce qui favorise la concorde entre cette dernière et les affects déjà entraînés à suivre ses commandements (II, 654b3). Par la suite, il est naturel que ce premier « entraînement » à la résistance des plaisirs et des peines soit susceptible de se dissoudre puisque, en tant qu'individus irrationnels, les enfants ne possèdent pas encore leur propre raison, laquelle peut gouverner sur leurs affects et appétits de la même manière que la loi, raison de l'état, gouverne sur les Magnètes. En conséquence, si le législateur veut garantir que les enfants gardent la maîtrise sur les plaisirs et les peines, c'est-à-dire qu'ils restent modérés et courageux, il doit instaurer une pratique qui peut leur permettre de mobiliser constamment ces apprentissages. Cette pratique n'est autre que la participation dans les chœurs (*choreia*).

Par ailleurs, les fêtes religieuses aux origines divines et les chœurs qui se forment lors de ces premières deviennent l'occasion idéale pour que les hommes puissent récupérer, renforcer ou revisiter les habitudes affectives acquises pendant la première enfance¹³². La participation active dans le chœur se transforme en outil éducatif polyvalent, puisqu'elle permet non seulement de montrer à autrui que le participant possède le rythme et l'harmonie suffisante pour maîtriser les mouvements et les sons demandés, mais aussi que danser et chanter de manière appropriée affecte notre capacité de ressentir les peines et les douleurs. En effet, avec l'instauration de la *choreia*, le législateur institutionnalise un nombre déterminé de mouvements ainsi que de récits poétiques : ceux à travers lesquels les citoyens sont capables de ressentir le plaisir et la douleur de manière appropriée. Par la suite, cette capacité à danser et chanter « comme il faut » au sein d'un chœur — c'est-à-dire chanter et danser de manière harmonieuse et rythmée — deviendra donc la marque d'un homme véritablement éduqué (II, 654b7-8).

Par conséquent, Platon définit la *paideia* comme un processus d'harmonisation dont les effets peuvent être constatés non seulement de manière interne (puisque l'éducation appropriée, comme le rappelle Socrate au livre VII de la *République*¹³³, est celle qui harmonise les trois aspects de l'âme), mais aussi dans la réalité quotidienne de la cité, puisque l'homme qui chante et danse rythmiquement le fait pour être doublement observé : soit par ses concitoyens et aussi par les dieux. C'est ainsi que les arts et les *symposia* en l'honneur de Dionysos deviennent la sauvegarde de l'éducation, ce qui

¹³² Cf. *Lg.* II, 645a. Comme l'étranger d'Athènes le précise, les dieux « ont institué l'alternance des fêtes en leur honneur ; et pour que les hommes soient maintenus dans le droit chemin, ils nous ont donné, afin de célébrer avec nous ces fêtes, les Muses, Apollon qui mène leurs chœurs, Dionysos et la formation que procurent les fêtes célébrées dans la compagnie des dieux ».

¹³³ Cf. *Rép VII*, 518b7-c10. Socrate soutient que l'éducation vise à faire coopérer les trois aspects de l'âme pour inspirer la puissance d'apprendre.

permet de mener une rééducation continuelle, et ce, en franche opposition à ce qui arrive dans la Callipolis, où l'éducation débute et prend fin à des moments précis dans la vie de ceux qui la suivent¹³⁴. Dans la Magnésie, les fêtes religieuses où les hommes dansent et chantent à l'intérieur d'un chœur doivent être conçues comme un outil strictement rééducatif : lors de ces occasions, les citoyens revisitent, réaffirment ou, dans les cas extrêmes, réapprennent ces habitudes de vie qui ont été semées dans leurs âmes dès la petite enfance grâce à leurs mères et nourrices.

Pour cette raison, nous suggérons que les *Lois* comportent, elles aussi, deux parcours « éducatifs » distincts. Le premier emploie des exercices physiques ainsi qu'une première exposition à certains récits poétiques approuvés par le législateur afin que les enfants puissent façonner leurs affects et, par la suite, aimer ce qu'ils doivent aimer et haïr ce qu'ils doivent haïr, toujours en concordance avec ce que la législation stipule (VII, 818c-d) ; ainsi, cette harmonisation des affects se reflétera dans leur capacité à suivre de manière volontaire la loi que le législateur établit. Ce premier « programme » doit être compris comme la *paideia* à proprement parler et, de plus, il est presque analogue au premier parcours musical et gymnique que Socrate présente dans le livre III de la *République*, puisque les deux visent à façonner les affects.

Toutefois, le deuxième « parcours » n'est qu'un processus de rééducation qui commence au moment où la supervision de la mère ou de la nourrice finit, et se poursuit de manière continuelle jusqu'à la mort. L'objectif d'une telle pratique rééducative, comme le nom l'indique, n'est que de rappeler aux citoyens ce qu'ils ont déjà appris lors de leur petite enfance, c'est-à-dire une série de croyances et opinions concernant ce qui est bon, et pourtant plaisant, et ce qui est mauvais et, conséquemment, odieux. La pratique choisie pour effectuer cette rééducation est la *choreia*, qui, d'ailleurs, privilégie l'imitation de mouvements et sons rythmés et harmonieux afin que les danseurs puissent ressentir le plaisir et la douleur de manière appropriée. Ainsi, ce « deuxième parcours » n'éduque pas par lui-même ; si une personne n'ayant jamais reçu une *paideia* préalable dans l'enfance se met à danser et chanter dans un chœur, il est fort probable qu'elle ne puisse pas tirer les mêmes bénéfices pédagogiques que ceux et celles qui ont été « façonnés » dès leurs premières années de vie.

Notre lecture se confirme dès lors qu'on analyse la troisième définition de l'éducation proposée par l'étranger d'Athènes, où finalement il nous présente une vision globale de ce qu'il comprend par *paideia*.

¹³⁴ Cf. *Rép.* IV, 412a-ff.

Troisième définition de l'éducation : Lg. II, 659 d — 660a4

Après une nouvelle digression, cette fois-ci à propos des critères grâce auxquels on juge une production artistique noble et bonne — discussion qui conduit le vieil Athénien à postuler le plaisir que ressentent les vieillards comme ce critère valable¹³⁵ —, notre interlocuteur principal propose une nouvelle caractérisation de la *paideia*. Étant donné la pertinence que celle-ci a pour notre argumentaire, nous la citons de manière intégrale :

« L'éducation, faut-il donc dire, consiste à orienter les enfants selon la méthode que la loi dit être bonne et dont forts de leur expérience, les gens les plus convenables et les plus âgés s'accordent pour proclamer qu'elle est réellement la meilleure. Ainsi donc, éviter que l'âme de l'enfant ne s'habitue à éprouver des joies et de douleurs qui sont contraires à celles que recommande la loi, c'est-à-dire à celles dont la loi persuade qu'il faut les éprouver, et faire plutôt qu'elle suive les recommandations de la loi en éprouvant les mêmes plaisirs et les mêmes douleurs qu'éprouve le vieillard, c'est dans ce but qu'existent aujourd'hui, élaborés avec sérieux, ce que nous avons appelé des "chants" et qui sont en réalité des "incantations" pour les âmes, destinées à réaliser l'accord dont nous venons de parler. Mais, comme les âmes des enfants et des jeunes gens ne sont pas capables de supporter ce qui est sérieux, il faut parler de "chants" et des "jeux" et les pratiquer comme tels. » (Lg. II, 659d—660a4)

Comme on peut le constater, la nouvelle définition de l'éducation prend en compte toutes les nuances apportées lors des deux dernières caractérisations, sans rien laisser de côté. L'éducation est effectivement l'entraînement des petits enfants au courage et à la modération, les deux aspects de ce désir de devenir un citoyen excellent qui est d'ailleurs conforme à la première moitié de ce que le vieux athénien nomme « la vertu complète ». Ainsi, les enfants devront apprendre à façonner leurs affects de telle sorte qu'ils puissent ressentir le plaisir et la peine de la manière dont la législation le stipule. Pour ce faire, même avant la naissance, les mères les soumettront à certains exercices physiques pour favoriser le développement de mouvements harmonieux, et les nourrices calmeront leurs esprits inquiets en leur faisant écouter des « incantations », récits poétiques approuvés par le législateur de la cité.

¹³⁵ Cf. Lg. II, 670b-c. Dans son argumentaire, l'étranger d'Athènes conclut que les quinquagénaires, grâce à l'accumulation d'une expérience éducative substantielle pendant leurs vies, auront dans leur vieillesse une meilleure compréhension de ce qui est authentiquement bon dans les arts. Pour cette raison, ce sont eux qui doivent avoir la dernière parole sur ce qui est vraiment plaisant. Ainsi, la tâche du législateur est d'institutionnaliser un tel critère dans le cadre de la législation.

Or, étant donné que cette première éducation se perd lorsque l'enfant grandit, il faut donc trouver les moyens de lui « rappeler » ces bonnes habitudes qu'il a apprises lors de sa petite enfance. En vue de cela, le législateur — qui, d'ailleurs, non seulement connaît la volonté divine, mais est aussi capable de la transmettre aux hommes — stipule que les fêtes religieuses seront la meilleure occasion de réactiver ce qui a été auparavant acquis. Dans ces festivités, tous les citoyens auront l'obligation de danser et chanter en honneur de la divinité lors d'un des trois chœurs préétablis. La participation dans un autre chœur dépendra de l'âge de l'individu qui danse. Il y en aura trois : le premier sera composé par des enfants d'entre 6 et 12 ans ; le deuxième, par des hommes ayant atteint l'âge mûr (20-40) ; et le troisième, celui-ci dédié à Dionysos et donc le plus prestigieux, sera réservé aux vieillards, âgés de 50 ans et plus. De plus, ces vieillards seront non seulement les bénéficiaires de ces *symposia* dont l'étranger d'Athènes n'a jamais cessé de parler, mais aussi ceux qui établiront les critères d'après lesquels une représentation sera jugée comme belle ou réussie¹³⁶.

Conclusion : une éducation pour l'irrationalité

En analysant le rôle pédagogique que la *choreia* et les *symposia* jouent au sein de la cité, il est impossible de ne pas se demander pourquoi l'étranger d'Athènes considère que les citoyens ont besoin d'être constamment rééduqués. Effectivement, pourquoi la première éducation que les mères et nourrices supervisent ne suffit-elle pas pour façonner les affects de manière définitive ? Pourquoi les citoyens de la Magnésie ont-ils besoin de fêtes religieuses et de banquets pour exercer leur habilité à bien danser et chanter ? D'où vient cette nécessité que les Magnètes ont de prouver à autrui qu'ils possèdent effectivement cet équilibre de mouvements que le vieil Athénien postule comme la marque de l'homme éduqué ?

Ces questionnements deviennent plus pressants lorsque nous les analysons à la lumière de ce que Socrate soutient au livre IV de la *République* à propos de l'éducation. Rappelons-nous que, dans la Callipolis, les futurs gardiens et leurs auxiliaires suivent un parcours éducatif composé de deux étapes, une formation gymnique et musicale qui vise à façonner les affects, et une formation

¹³⁶ Le critère pour juger la qualité d'une représentation chorale sera le plaisir que cette mise en scène produit chez les spectateurs. Cependant, comme l'étranger d'Athènes le rappelle dans le livre II (658e), il ne s'agit pas de se laisser guider par le plaisir de n'importe qui : ceci ne constitue pas du tout un critère valide, puisqu'enfants, hommes, et femmes ont des opinions radicalement différentes en ce qui concerne le plaisir (668c-d). Pour échapper à ce dilemme, le vieil Athénien propose que le législateur nomme comme juges ceux qui possèdent plus d'expérience de vie et, donc, aussi de sagesse : les hommes âgés de plus de 50 ans (670 b).

mathématique, exclusive aux gardiens, qui prépare le meilleur aspect de leurs âmes, la raison (τό *logistikón*), pour qu'elle soit capable de s'adonner à la philosophie et contempler le bien. D'ailleurs, ces deux parcours débutent et finissent à un moment précis de la vie des dirigeants ; l'éducation musicale et gymnique commence dans la petite enfance et s'achève aux premières années de la vie adulte, lors des épreuves de triage grâce auxquelles les futurs gardiens se remarquent (IV, 412). Après, ceux qui réussissent suivent l'éducation mathématique et dialectique, laquelle finit vers 50 ans.¹³⁷

Ainsi, bien que les deux parcours soient exceptionnellement longs par rapport aux standards de l'époque, Socrate ne considère jamais la possibilité que l'un puisse servir à réactiver ou réaffirmer les apprentissages acquis dans l'autre. Même si l'éducation mathématique et dialectique ne peut avoir lieu sans que l'individu intéressé ait d'abord suivi une éducation musicale et gymnique, ce critère ne s'applique pas à son tour à la *mousiké* et à la gymnastique, puisqu'elle est toute la formation que la classe militaire possède ; leur parcours commence dans l'enfance et finit avec les épreuves d'accès au statut de gardien. De plus, après avoir fini leur éducation, rien n'oblige ces soldats à démontrer qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont appris pendant leurs années de formation ; aucune institution ne demande à ce qu'ils subissent un processus de rééducation semblable à celui que les citoyens adultes de la Magnésie suivent. Conséquemment, il est évident que, dans les *Lois*, Platon effectue un changement de perspective concernant sa conception de l'éducation.

Lorsqu'on compare les manières dont la *paideia* est présentée dans ces deux dialogues, la lecture développementaliste semble séduisante. En effet, si, dans ces dialogues tardifs, Platon effectivement revisite et modifie ses opinions concernant la structure de l'âme et, par la suite, adopte à nouveau une psychologie bipartite, le projet éducatif paradigmatique de la Callipolis n'aura plus de sens ; donc, le considérer comme le référent *contra* lequel on doit mesurer la réussite de la Magnésie devient superflu¹³⁸. Or, comme J. Willburn l'a montré, malgré la séduction initiale qu'elle peut exercer, une lecture développementaliste ne tient pas la route parce qu'elle ne reconnaît pas que certaines affections, telles que la colère et la honte, jouent aussi un rôle crucial dans la Magnésie ; rôle qui par ailleurs ressemble étroitement à celui que joue le *thymoeidês* dans l'âme tripartite¹³⁹.

Cependant, qu'une lecture développementaliste soit incompatible avec certaines parties des *Lois* ne signifie pas que l'intuition initiale qu'elle mobilise soit incorrecte, bien au contraire ; les

¹³⁷ Cf. *Rép.* VII, 540 a-c.

¹³⁸ Cf. Bobonich, *Plato's Utopia Recast: His Later Ethics and Politics*, 40.

¹³⁹ Cf. Willburn, « Moral education and the spirited part of the soul in Plato's laws », 70.

différences qui séparent le parcours éducatif de la *République* et celui des *Lois* s'expliquent par un changement méthodologique : ces deux parcours éducatifs ne s'adressent pas aux mêmes individus. Alors que la Callipolis vise à éduquer ceux qui deviendront les chefs de la cité, la *paideia* que la Magnésie met en œuvre s'adresse aux citoyens communs, ceux et celles qui ne possèdent pas un naturel philosophe et, par la suite, ne sont pas « faits » pour gouverner, mais plutôt pour être gouvernés. Donc, le programme éducatif et rééducatif des *Lois* vise à persuader les Magnètes d'obéir à la loi. Ceci constitue le changement radical en passant d'une cité à l'autre.

Par ailleurs, sur la possibilité d'éduquer ce qui est essentiellement irrationnel chez l'homme, tant la *République* que les *Lois* évoquent et mobilisent un tel parcours. Cependant, nous soutenons que c'est dans la Magnésie où une telle éducation s'opère véritablement. Dans la Callipolis, une telle éducation ne façonne qu'un aspect de ce qui est irrationnel, les affects ; en revanche, les appétits « corporels », tels que la faim, la soif et le désir sexuel ne participent pas à cette première éducation musicale et gymnique ; comme Socrate le reconnaît dans le livre IV, ces appétits doivent être plutôt réprimés.

De plus, dans la *République*, l'aspect de la *paideia* qui provoque une véritable conversion dans l'âme est l'éducation mathématique et dialectique qui, d'ailleurs, s'adresse à ce qu'il y a de mieux dans nous, l'aspect rationnel de l'âme (*to logistikón*). Comme Platon l'explique dans le livre VI, c'est grâce à l'éducation mathématique et dialectique que l'âme entière apprend à se tourner vers ce qui est vrai et bon (l'idée du bien)¹⁴⁰. Étant donné que le but de la *paideia* que la Callipolis adopte est de former les meilleurs gardiens possibles, la valorisation de ce parcours qui forme au *logistikón* en le préparant à contempler le bien n'a rien d'étonnant.

En revanche, dans la Magnésie, il n'y a aucune trace de cette éducation pour la raison que la Callipolis privilégiait. Bien au contraire, la nouvelle colonie crétoise n'aura qu'une éducation pour les affects et les appétits, aspects irrationnels de l'âme.

Le parcours éducatif que l'étranger d'Athènes dévoile au livre II des *Lois* semble être, en principe, un calque presque identique de celui que Socrate présente au livre IV de la *République*. Après tout, les deux parcours éducatifs partagent trois éléments communs importants. Premièrement, leur but est le même : produire des hommes vertueux, capables de se soumettre volontiers aux mandats de l'autorité, que ce soit la loi ou un dirigeant savant. De plus, les deux parcours débutent

¹⁴⁰ Cf. *Rép.* VI, 511b1-c2.

dès l'enfance des citoyens, voire avant la naissance, dans le cas de celui présenté dans les *Lois*. Finalement, dans les deux dialogues, cette « première éducation » est constituée par deux volets distincts, l'un musical, l'autre gymnastique, même si les exercices et récits que chacun de ces deux volets comporte ne sont pas strictement égaux.

Cependant, la ressemblance entre les deux parcours n'est qu'apparente. L'analyse menée par le vieil Athénien nous révèle que la *paideia* pour les Magnètes, bien qu'elle ressemble à celle présentée dans la *République*, surtout en ce qui concerne l'utilisation de la *mousiké* et la *gymnastique* comme outils éducatifs, est tout à fait distincte. Alors que la *République* met l'accent sur la nécessité de maîtriser d'abord les affects avant de poursuivre vers la formation mathématique et dialectique qui forme la raison, les *Lois* soulignent plutôt le processus de rééducation affective auquel tous les Magnètes seront soumis moyennant la *choreia* et les *symposia* ; processus qui, d'ailleurs, ne s'arrête jamais. Par ailleurs, ces différences s'expliquent lorsque nous considérons que les Magnètes ne sont que des citoyens « communs », des non-philosophes et, donc, des individus qui ne possèdent pas une disposition « naturelle » vers le raisonnement (*dianoia*) qui mène à la connaissance (*épistème*)

CONCLUSION

L'éducation de l'irrationalité : fondement du projet politique platonicien

Le propos de ce mémoire est de déterminer s'il existe une éducation pour les aspects irrationnels de l'âme, l'*epithumetikón* et le *thymoeidés*, dans le projet politique platonicien, tel que le philosophe le conçoit dans la *République* et dans les *Lois*. Au terme de cette étude, nous concluons que, dès la *République*, Platon postule déjà la possibilité d'éduquer l'irrationalité, quoique de manière restreinte. En effet, dans la Callipolis, c'est seulement le *thymoeidés* qui peut être formé selon un parcours pédagogique structuré. Pourtant, l'autre aspect de l'irrationnel en nous, l'*epithumetikón*, le siège des appétits corporels qui s'identifie à la classe des producteurs dans l'analogie cité-âme, reste entièrement non éduqué. Point sur lequel les *Lois* vont revenir puisque le philosophe y propose un parcours éducatif dédié aux citoyens « ordinaires » de la Magnésie, c'est-à-dire à celles et ceux qui n'ont pas un naturel philosophe et ne sont donc pas forcément des individus dominés par leur raison.

Le fait que la Magnésie soit une cité composée d'individus « irrationnels » se voit confirmé par les différences qui la distinguent de la Callipolis, telles que la disparition des rois-philosophes au profit de la loi qui devient souveraine absolue, ou l'absence du principe de spécialisation et donc de la hiérarchie sociale qu'il entraîne. Ainsi, si les Magnètes sont des individus « irrationnels », il s'ensuit que leur éducation devra s'ajuster à leur caractère non philosophique. Le rôle rééducatif de la *choreia* vient encore le confirmer. À différence des citoyens de la Callipolis, les Magnètes devront s'impliquer dans cette activité, autant physique que musicale, dès l'enfance et jusqu'à la vieillesse. En effet, dans la nouvelle colonie crétoise, le processus éducatif ne semble jamais s'arrêter, ce qui s'explique par le fait que les Magnètes sont incapables de posséder une connaissance (*épistème*). Leur vertu est ordinaire ou démotique.

Dans ces conditions, comment fera le législateur pour que les citoyens se souviennent des habitudes acquises lors de leur toute première éducation, donnée par leurs mères et nourrices ? Si ces bonnes habitudes de vie finissent par se perdre lorsque l'individu arrive à l'âge adulte, comme le vieil Athénien le reconnaît, la *choreia*, qui permet de réactualiser ce qui a été déjà acquis dans l'enfance, jouera ici un rôle fondamental. Ainsi, la participation au chœur va venir réactiver chez le Magnète le désir de devenir un citoyen excellent, en encourageant en lui l'obéissance et le respect des lois, par

l'imitation des modèles vertueux, ce qui va favoriser la stabilité politique de la nouvelle colonie crétoise, à un niveau jamais atteint par la Callipolis. Pour toutes ces raisons, nous pouvons conclure que non seulement il y a une éducation de l'irrationalité chez Platon, mais aussi qu'au fur et mesure que le projet politique du philosophe évolue, le rôle joué par l'irrationalité dans le maintien de la stabilité politique prend plus d'ampleur.

Notre interprétation s'inscrit dans le sillage de celle de T.J Saunders¹⁴¹, à savoir que la *République* comme les *Lois* font partie d'un même projet politique et que, par la suite, l'éducation de l'irrationalité, qui en soi n'est qu'une forme de conditionnement psychologique semblable à celui qu'on utilise pour entraîner une bête¹⁴², devient son fondement. En effet, si la cité réussit à formater les aspects irrationnels de l'âme de tous ses citoyens (et non pas seulement de ceux destinés à exercer le pouvoir), elle élimine toute possibilité de dissension (*stasis*), tout en permettant à ceux qui détiennent un naturel philosophe de se démarquer.

De plus, étant donné que la formation de l'irrationalité vise à conditionner les citoyens à suivre la loi en tout temps, l'inculcation de telles habitudes devient l'équivalent « ordinaire » d'une vie en accord avec la raison (le *nomos* fait office de *logos*, mais opère comme une contrainte extérieure). Même si le citoyen commun est incapable de comprendre les raisons pour lesquelles il faut suivre la législation, il le fait néanmoins, car il est conditionné à agir ainsi. Grâce à la *paideia* musicale et gymnique, ainsi qu'à sa réactualisation constante, respecter la loi devient une habitude, un comportement qui relève de la seconde nature que personne ne remet en question. Autrement dit, le principal intérêt de l'éducation de l'irrationalité proposée par les *Lois* réside dans le fait que le citoyen ordinaire s'habitue à suivre la loi sans même avoir conscience qu'il se conduit aussi rationnellement que possible. C'est là, selon nous, la principale contribution des *Lois* à la pensée politique de Platon,

¹⁴¹ Cf. Plato, *The Laws*, trad. par Trevor J. Saunders, Penguin Classics (London: Penguin, 2004), xxxiii.: "In short, Plato could perfectly have written the Laws when he wrote the Republic and the Republic when he wrote the Laws, for they are the opposite sides of the same coin. The Republic presents merely the theoretical ideal, and –a point which is often ignored– explicitly and emphatically allows for some diminution in rigour if it were put into practice. The Laws describes, in effect, the Republic modified and realized in the conditions of this world."

¹⁴² Cf. *Rép.* III, 378e.

Références bibliographiques

Sources primaires

- Plato. *Laws: Books I - VI*. Traduit par Robert Gregg Bury. Reprinted. The Loeb Classical Library 187. Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 2001.
- . *Laws: Books VII - XII*. Traduit par Robert Gregg Bury. Reprinted. The Loeb Classical Library 192. Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 2004.
- . *The Laws*. Traduit par Trevor J. Saunders. Penguin Classics. London : Penguin, 2004.
- . *Platon : œuvres complètes*. Édité par Luc Brisson. Paris : Flammarion, 2011.
- . *Republic*. Traduit par Christopher Rowe. London ; New York (N.Y.) : Penguin, 2012.
- Platón. *La República*. Traduit par Antonio Gomez Robledo. Mexico : Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Littérature secondaire

- Abbagnano, Nicola, et Aldo Visalberghi. *Historia de la pedagogia*. Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Annas, Julia. *Virtue and Law in Plato and Beyond*. First edition. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2017.
- Bertrand. « Du nid au pilori. Le clair et l'obscur dans la cité des Magnètes platoniciens. » *Ktema*, n° 23 (1998) : 423-30.
- Bobonich, Christopher. *Plato's Utopia Recast*. Oxford University Press, 2002.
- . *Plato's Utopia Recast: His Later Ethics and Politics*. Oxford University Press, 2002.
- Boeri, Marcelo D. « ¿Cuán utópica es la Calípolis de Platón? Reflexiones sobre la 'ciudad ideal' y el valor del paradigma en la explicación filosófica. » *Ideas y Valores* 68 (1 septembre 2019): 339-41.
- Brandwood, Leonard. *The Chronology of Plato's Dialogues*. 1^{re} éd. Cambridge University Press, 1990.
- Brès, Yvon. *La psychologie de Platon*. Paris : Presses Universitaires de France, 1968.
- Carone, Gabriela Roxana. *Plato's cosmology and its ethical dimensions*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2005.

- Colli, Giorgio. *Platone politico*. Piccola Biblioteca Adelphi 549. Milano: Adelphi, 2007.
- Cooper, John M. « The Unity of Virtue ». In *Reason and Emotion: Essays on Ancient Moral Psychology and Ethical theory*, 76-118. New Jersey : Princeton University Press, 1999.
- Cornford, Francis M. *The Republic of Plato*. Oxford University Press, 1945.
- Dixsaut, Monique. *Le naturel philosophe : essai sur les Dialogues de Platon*. Vrin, 2001.
- Dodds, Eric Robertson. *The Greeks and the Irrational*. Los Angeles : University of California Press, 1951.
- Ferrari, G. R. F. *City and soul in Plato's Republic*. Chicago : University of Chicago Press, 2005.
- Frede, Dorothea. "Puppets on strings : Moral psychology in Laws Books 1 and 2 ". In *Plato's "Laws": A Critical Guide*, édité par Christopher Bobonich, 108-26. Cambridge Critical Guides. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- Ganson, Todd. "The Rational/Non-Rational Distinction in Plato's Republic ". *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 36 (2009) : 179–197.
- Garelick, Herbert M. *Modes of Irrationality: Preface to a Theory of Knowledge*. The Hague: Nijhoff, 1971.
- Georgoulas, Elias. "The Psychological Background of the First Education in Plato's Laws ". *Apeiron* 45, n° 4 (janvier 2012). <https://doi.org/10.1515/apeiron-2012-0011>.
- Goldin, Owen. "Qu'est-ce qu'une loi dans les Lois ?" *Revue Francaise d'Histoire des Idees Politiques* N° 16, n° 2 (2002) : 247-58.
- Grube, G. M. A. *El pensamiento de Platón*. Traduit par Tomás Calvo Martínez. Madrid : Gredos, 2010.
- Hourani, George F. « The Education of the Third Class in Plato's Republic ». *The Classical Quarterly* 43, n° 1-2 (janvier 1949): 58-60. <https://doi.org/10.1017/S0009838800027737>.
- Irwin, Terence H. *Plato's Moral Theory: the Early and Middle Dialogues*. Oxford : Clarendon Press, 1977.
- Jaeger, Werner Wilhelm. *Paideia : The Ideals of Greek Culture / Translated ... by Gilbert Highet*. New York : Oxford University Press, 1939.
- Kahn, Charles H. *Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form*. 1^{re} éd. Cambridge University Press, 1997. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511585579>.
- Kamtekar, Rachana. « Imperfect Virtue ». *Ancient Philosophy* 18, n° 2 (1 septembre 1998) : 315-39.
- . « Plato on Education and Art ». In *The Oxford Handbook of Plato*, par Rachana Kamtekar, 335-59. édité par Gail Fine. Oxford University Press, 2008.
- . « Social Justice and Happiness in the 'Republic': Plato's two Principles." *History of Political Thought* 22, n° 2 (2001) : 189-220.
- Klosko, George. *The development of Plato's political theory*. New York : Methuen, 1986.
- Kraut, Richard. "Ordinary Virtue from the Phaedo to the Laws ". In *Plato's Laws: A Critical Guide*, édité par Christopher Bobonich, 51-70. Cambridge Critical Guides. New York : Cambridge University Press, 2013.

- Lafrance, Yvon. « Les puissances cognitives de l'âme : la réminiscence et les Formes intelligibles dans le Ménon (80a-86d) et le Phédon (72e-77a) ». *Études platoniciennes*, n° 4 (1 octobre 2007) : 239-52.
- Laks, André. "Legislation and Demiurgy: On the Relationship between Plato's 'Republic' and 'Laws'". *Classical Antiquity* 9, n° 2 (1990) : 209-29. <https://doi.org/10.2307/25010929>.
- Laurent, Jérôme. « Fil d'or et fils de fer. Sur l'homme "marionnette" dans le livre I des Lois de Platon(644c-645a) ». *Archives de Philosophie* 69, n° 3 (2006) : 461-73.
- Lorenz, Hendrik. *The Brute within: Appetitive Desire in Plato and Aristotle*. Oxford : Clarendon Press, 2009.
- Mallet, Joan-Antoine. "War and Peace in Plato's Political Thought". *Philosophical Journal of Conflict and Violence* 1, n° 1 (mai 2017).
- Mintz, Avi I. "The Education of the Third Class in 'The Republic': Plato and the 'Locus Classicus' of Formative Justice". *Teachers College Record* 118, n° 10 (2016).
- Monteils-Laeng, Laetitia. « Danser, ordonner, contrôler : La choreia dans les Lois de Platon ». *Théologiques* 25, n° 1 (7 janvier 2019): 39-54.
- . « Phusis et paideia chez Platon. La fabrique d'une nature humaine idéale ». *Eikasia: revista de filosofia*, n° 43 (2012): 139-48.
- Morrow, Glenn R. *Plato's Cretan City: a Historical Interpretation of the Laws*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1993.
- Mouze, Létitia. *Le législateur et le poète : une interprétation des Lois de Platon*. Savoirs et systèmes de pensée. Philosophie ancienne. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005.
- Nettleship, Richard Lewis. *The Theory of Education in the Republic of Plato*. New York: Teachers College Press, 1968.
- Pearson, Giles. *Aristotle on desire*. Cambridge classical studies. Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2012.
- Popper, Karl R. *The Open Society and Its Enemies*. Routledge Classics. Abingdon, Oxon: Routledge, 2011.
- Pradeau, Jean-François. *Platon et la cité*. Philosophies. Paris : Presses universitaires de France, 2010.
- Reeve, C. D. C. *Blindness and reorientation: problems in Plato's Republic*. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2013.
- . *Philosopher-Kings: The Argument of Plato's Republic*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1988.
- Reid, Jeremy. "The Mixed Constitution in Plato's Laws". *Australasian Journal of Philosophy*, 16 février 2020, 1-18.
- Renaut, Olivier. *Platon : la médiation des émotions ; l'éducation du θυμός dans les dialogues*. Histoire des doctrines de l'antiquité classique 45. Paris : Vrin, 2014.
- Robinson, T. M. *Plato's psychology*. 2nd ed. Phoenix 8. Toronto ; Buffalo : University of Toronto Press, 1995.

- Rorty, Amélie Oksenberg. « Plato's Counsel on Education ». *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy* 73, n° 284 (1998): 157-78.
- Sassi, Maria Michela. « The Self, the Soul, and the Individual in the City of the Laws ». *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 35 (2008): 125-48.
- Stalley, R. F. *An Introduction to Plato's Laws*. Indianapolis: Hackett Publ. Company, 1983.
- Tigerstedt, Eugène Napoleon. *Interpreting Plato*. Stockholm studies in history of literature 17. Stockholm: Almqvist & Wiksell international, 1977.
- Vergnioux, Alain. « Éducation et méthode en Grèce classique ». In *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif?*, édité par Brigitte Dancel et Jean Houssaye, 171-84. Éducation. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018.
- Vlastos, Gregory. "Justice and Happiness in the Republic". In *Plato: A Collection of Critical Essays II: Ethics, Politics, and Philosophy of Art and Religion*, 66-95. Modern Studies in Philosophy. New York: Anchor Books, 1971.
- Wilburn, Joshua. "Moral education and the spirited part of the soul in Plato's laws". *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 45 (2013): 63.
- Williams, Bernard. "The Analogy of City and Soul in Plato's Republic". In *Plato 2: Ethics, Politics, Religion, and the Soul*, édité par Gail Fine, 255–264. Oxford University Press, 1999.
- Williams, David. "Plato's Noble Lie: From Kallipolis to Magnesia". *History of Political Thought* 34, n° 3 (2013): 363–392.

