



Faculté de
Philosophie et
Sciences sociales



Susciter la compréhension

La philosophie de l'éducation chez Proclus

Thèse présentée par Corentin TRESNIE

en vue de l'obtention du grade académique de Docteur en Philosophie (ULB)
et de Doctor of Philosophy (KU Leuven)

Année académique 2022-2023

Sous la direction du Professeur Sylvain DELCOMMINETTE, promoteur
(Université libre de Bruxelles)

Centre PHI

et du Professeur Pieter D'HOINE, promoteur
(KU Leuven)

De Wulf-Mansion Centre



Susciter la compréhension

La philosophie de l'éducation chez Proclus

Corentin Tresnie

Janvier 2023

Résumé

Ce travail tente de reconstituer la philosophie de l'éducation de Proclus, penseur néoplatonicien de l'Antiquité tardive. Pour ce faire, nous proposons une lecture de son épistémologie à partir du processus d'acquisition de la connaissance. Cette dernière culmine pour Proclus dans l'acte d'intellection, qui est comparable au concept contemporain de compréhension. Nous étudions la méthode qu'envisage Proclus pour rendre possible l'intellection, à savoir la dialectique, une méthode d'exploration des conséquences d'hypothèses grâce au raisonnement et à l'imagination. Cette méthode exige certaines qualités chez l'élève : les unes sont innées, d'autres sont acquises par l'éducation antérieure, d'autres enfin relèvent d'une motivation qu'il faut maintenir et renouveler. La dialectique et son apprentissage reposent aussi sur certaines qualités de l'enseignant, fondées sur un schème métaphysique qui l'assimile à un démon, un agent de la Providence universelle. Ensemble, élève et enseignant construisent une relation pédagogique complexe, qui s'adapte au caractère de l'élève, l'accompagne et les transforme tous deux. L'interaction pédagogique est rapprochée tantôt d'une relation amoureuse très spécifique, tantôt d'un acte médical ; nous étudions ces deux analogies. Enfin, nous situons la théorie générale de l'éducation ainsi reconstituée par rapport à ses présupposés philosophiques, afin d'interroger son applicabilité en dehors de son contexte historique particulier.

Table des matières

Introduction	9
1 La connaissance	23
1.1 Degrés cognitifs	25
1.1.1 Sensation	26
1.1.1.1 Extériorité	26
1.1.1.2 Variétés de sensation	29
1.1.1.3 Objet propre	31
1.1.1.4 Valeur cognitive	32
1.1.2 Imagination	35
1.1.3 Opinion	40
1.1.3.1 Rationalité	41
1.1.3.2 Les opinables	43
1.1.3.3 Cercles psychiques	45
1.1.4 Science et $\delta\iota\acute{\alpha}\nu\omicron\iota\alpha$	47
1.1.4.1 Qu'est-ce que la $\delta\iota\acute{\alpha}\nu\omicron\iota\alpha$?	48
1.1.4.2 L'expression de la $\delta\iota\acute{\alpha}\nu\omicron\iota\alpha$	49
1.1.4.3 Dianoèmes	51
1.1.4.4 Entraîner la $\delta\iota\acute{\alpha}\nu\omicron\iota\alpha$	54
1.1.5 Une connaissance au-delà de la raison ?	56
1.1.5.1 Intellections psychiques	56
1.1.5.2 Préparation à l'intellection	60
1.1.5.3 Autodépassement et union	62
1.2 Erreur	65
1.2.1 Erreurs infra-rationnelles	65
1.2.2 Erreurs rationnelles	66
1.2.2.1 Conflit psychique	67
1.2.2.2 Trois perturbations de l'âme	69
1.2.2.3 Cinq états cognitifs ?	73
1.2.2.4 Dégénérescence	76
1.2.3 Ignorances	78
1.2.3.1 La double ignorance	79
1.2.3.2 L'ignorance simple	81
1.3 Contenus de la connaissance	83
1.3.1 $\epsilon\upsilon\nu\omicron\iota\alpha\iota$	83
1.3.1.1 Science et articulation	83
1.3.1.2 Perversion	86
1.3.1.3 Clarification	88

1.3.2	Λόγοι de l'âme	91
1.3.2.1	Hystérogènes	91
1.3.2.2	Contenus non empiriques	94
1.4	Acquérir la connaissance	98
1.4.1	La réminiscence	98
1.4.1.1	Fonction	99
1.4.1.2	Conditions	101
1.4.1.3	Sources de réminiscence	102
1.4.1.4	Les deux modes de réminiscence	104
1.4.2	Recherche et découverte	105
1.4.2.1	Découverte paradigmatique	106
1.4.2.2	Sciences et découverte	107
1.4.2.3	Conduire à la découverte	108
1.4.3	Enseignement et apprentissage	110
1.4.3.1	Les deux apprentissages	110
1.4.3.2	Sciences et apprentissage	112
1.4.3.3	Apprentissage et autonomie	113
1.5	Qu'est-ce que connaître ?	114
2	Les méthodes logiques	117
2.1	La dialectique	117
2.1.1	Dialectique aristotélicienne ou épichérématique	118
2.1.1.1	Rejet de la prétention à la vérité	118
2.1.1.2	Cohérence doxastique	119
2.1.1.3	Fonction gymnastique	121
2.1.2	Analyse et synthèse	122
2.1.2.1	Les méthodes de la dialectique	122
2.1.2.2	Double héritage	123
2.1.2.3	Parallèle cosmique	125
2.1.3	Division et distinction	127
2.1.3.1	Sens élargi	127
2.1.3.2	Sens restreint	130
2.1.3.3	Sens dialectique	131
2.1.4	Définition	135
2.1.4.1	Domaine d'application	135
2.1.4.2	Propriétés	136
2.1.4.3	Fonder la démonstration	137
2.1.5	Démonstration	139
2.1.5.1	Ordre	139
2.1.5.2	Outils démonstratifs	141
2.1.6	La méthode par hypothèses	143
2.1.6.1	L'hypothèse comme axiome	144
2.1.6.2	L'hypothèse comme option métaphysique	148
2.1.6.3	L'hypothèse comme série de conséquences	153
2.1.6.4	Les syllogismes hypothétiques	155
2.1.6.5	Dialectique et hypothèses	160
2.1.7	Fonctions de la dialectique	162
2.1.7.1	Trois activités	162
2.1.7.2	Prise de conscience des dépendances	164

2.2	Les outils de la dialectique	167
2.2.1	Réfutation	168
2.2.1.1	Purification	168
2.2.1.2	Subjectivité et implicite	170
2.2.1.3	Automotricité	171
2.2.2	Maïeutique	172
2.2.2.1	Réfutation et maïeutique	172
2.2.2.2	Discerner ses <i>ἔννοιαι</i>	173
2.2.2.3	Trouver ses hypothèses	175
2.2.3	Les autres outils	177
3	L'élève	179
3.1	Que tirer d'un commentaire?	179
3.2	Qualités requises	183
3.2.1	Bonne nature	185
3.2.1.1	Distribution naturelle	186
3.2.1.2	Élitisme	187
3.2.1.3	Vertus corporelles	188
3.2.1.4	Caractère	190
3.2.1.5	Sagacité	195
3.2.1.6	Âge	196
3.2.2	Expérience préparatoire	198
3.2.2.1	Éthique	199
3.2.2.2	<i>Παιδεία</i>	201
3.2.2.3	Bagage scientifique	212
3.2.2.4	Rigueur logique	214
3.2.3	Motivation	216
3.2.3.1	Ardeur et tension	216
3.2.3.2	Étonnement	220
3.2.3.3	Libre arbitre	223
3.3	Application aux dialogues	225
3.3.1	Les personnages du <i>Parménide</i>	225
3.3.2	L'élève modèle : Socrate dans le <i>Parménide</i>	229
3.3.3	Le prodige : Alcibiade	236
3.3.4	Les auditeurs du <i>Timée</i>	246
3.3.5	Initiative	249
4	L'enseignant	255
4.1	Rôle providentiel	255
4.1.1	La Providence éducatrice	256
4.1.1.1	Bienfaisance de la Providence	256
4.1.1.2	Pédagogie du Bien	258
4.1.2	L'enseignant démonique	262
4.1.2.1	Les démons par nature	262
4.1.2.2	Les démons par relation	265
4.2	Qualités souhaitées	271
4.2.1	Fécondité et inventivité	271
4.2.2	Taciturnité	274
4.2.3	Clarté	277

4.3	Application aux dialogues	280
4.3.1	Socrate	280
4.3.2	Les Éléates	285
4.3.3	Timée	289
5	La relation personnelle	293
5.1	Adéquation	294
5.2	Adaptation et différenciation	296
5.2.1	Variété des dispositions	296
5.2.2	Distinguer les dispositions	297
5.2.3	Différencier sans relation personnelle ?	304
5.3	Intervention de l'enseignant	307
5.3.1	Providence affective	309
5.3.2	La rencontre de Socrate et Alcibiade	310
5.3.2.1	Attirer l'attention d'Alcibiade	310
5.3.2.2	Conversion d'Alcibiade à la philosophie	315
5.3.3	Généralisation	320
5.3.3.1	Ménagement et autoréfutation	320
5.3.3.2	Stratégies affectives	324
5.3.3.3	Autonomisation progressive	328
5.4	L'Éros comme paradigme de la relation pédagogique	331
5.4.1	Éros ascendant	332
5.4.2	Éros descendant	336
5.4.3	Amours et conversions	340
	Conclusion	344
	Quelle compréhension ?	346
	Susciter la compréhension	349
	Présupposés	352
	Avantages	356
	Annexe : l'analogie médicale	361
	Médicalisation et analogie	361
	L'Éloge d'Hélène de Gorgias	364
	Chez Platon	366
	Flatterie et purge dans le <i>Gorgias</i>	367
	Maladie et laideur dans le <i>Sophiste</i>	372
	Prescription et diagnostic dans les dialogues politiques	378
	Le philosophe et le médecin	381
	Chez Proclus	383
	Qu'est-ce que la médecine ?	383
	La maladie de l'âme	385
	L'éducation morale comme thérapie des passions	389
	Soin et guérison dans la relation pédagogique	391
	Extension et limites de l'analogie	394
	Bibliographie	397

Remerciements

Ce travail doit beaucoup à l'aide continue et toujours pertinente de mes deux promoteurs de thèse, Sylvain Delcomminette et Pieter d'Hoine. Il a aussi grandement profité des lectures attentives de Christoph Helmig, Odile Gilon, Arnaud Pelletier, Lou Clemens et Martin Graceffa, ainsi que des conseils avisés de Jan Opsomer, Dirk Baltzly, Marije Martijn, Gerd Van Riel, Lambros Couloubaritsis, Nicolas Zaks, Raphaël Van Daele, Louise Walmsley Nery, Guillermo Javier Ruz Troncoso, Sokratis-Athanasios Kiosoglou, Alberto Kobec et Maëlle Kallis. Les erreurs restantes sont de mon fait. Je remercie aussi Carine Van Liefferinge pour tous les livres qu'elle a partagés avec moi, ainsi que l'ULB et le FNRS pour leur généreux soutien matériel. Je souhaite enfin exprimer ma gratitude envers l'ambiance stimulante des séminaires doctoraux des universités de Bruxelles et de Leuven, mais aussi envers la patience, la compréhension et le soutien de mes proches tout au long de cette recherche doctorale.

Abréviations

Plusieurs traductions et plusieurs éditions de Proclus ont parfois été consultées, elles sont indiquées dans la bibliographie à la fin de ce travail. Sauf indication contraire, les traductions proposées sont personnelles. Pour les références, j'utilise le chapitrage, la pagination et la numérotation des lignes d'une seule édition pour chaque œuvre, abrégée comme suit :

- *De Mal.* = *De malorum subsistentia*, édition D. Isaac.
- *De Prov.* = *De providentia et fato et eo quod in nobis ad Theodorum mechanicum*, édition D. Isaac.
- *De Sacr.* = *De sacrificio et magia*, édition J. Bidez.
- *Dec. Dub.* = *De decem dubitationibus circa providentiam*, édition D. Isaac.
- *Ecl. Phil. Chald.* = *Eclogae de Philosophia Chaldaica*, édition É. des Places.
- *EP* = *Elementatio physica* ou *Institutio physica*, édition H. Boese.
- *ET* = *Elementatio theologica* ou *Institutio theologica*, édition E. R. Dodds.
- *Hypot.* = *Procli Diadochi hypotyposis astronomicarum positionum*, édition C. Manitius.
- *In Alc.* = *In Platonis Alcibiadem I*, édition A.-P. Segonds.
- *In Crat.* = *In Platonis Cratylum commentaria*, édition G. Pasquali.
- *In Eucl.* = *In primum Euclidis elementorum librum commentarii*, édition G. Friedlein.
- *In Op.* = *Prolegomena et scholia in Hesiodi Opera et dies*, édition P. Marzillo.
- *In Parm.* = *In Platonis Parmenidem*, édition C. Luna et A.-P. Segonds.
- *In Remp.* = *In Platonis rem publicam commentarii*, édition W. Kroll.
- *In Tim.* = *In Platonis Timaeum commentaria*, édition E. Diehl¹.
- *TP* = *Theologia Platonica*, édition H. D. Saffrey et L. G. Westerink.
- *VP* = *Marini Vita Procli* ou *Proclus sive De felicitate*, édition H. D. Saffrey et A.-P. Segonds.

1. La récente édition de G. Van Riel, parue peu avant la remise de ce travail, n'a pu être substantiellement utilisée.

Introduction

Apprendre ne suffit pas, il faut *comprendre*. À l’heure où l’accès facile à l’information et l’automatisation des tâches mettent sérieusement en question le statut de la transmission tant des savoirs que des savoir-faire, ce principe met d’accord toutes les sensibilités didactiques. Son corrélat pourrait se formuler ainsi : il ne suffit pas d’enseigner, il faut *faire comprendre*. Lui aussi soulèvera peu de contestation. Le consensus est bien moindre quand il s’agit de détailler ce en quoi consiste cette compréhension et comment l’obtenir. Selon les traditions scolaires et les préférences théoriques, elle est caractérisée tantôt par sa réflexivité, tantôt par le sens dont la connaissance est porteuse pour le sujet qui l’apprend, tantôt par son caractère structuré et son lien à d’autres connaissances et pratiques, tantôt encore par une combinaison de plusieurs facteurs de cet ordre¹. Pour les besoins du terrain, un concept aussi flottant peut suffire, sa souplesse peut même être un atout sur le court terme. Mais cela ne suffit pas à régler la question de fond : s’il importe de faire comprendre, qu’est-ce au juste que comprendre ? Est-ce un état, une qualité, une capacité, quelque chose que l’on possède ou que l’on fait ? Faut-il (et si oui, comment) distinguer la compréhension de la connaissance, de la compétence, de l’opinion toujours correcte, de la lucidité, de l’expérience, de l’intelligence ? Il ne s’agit pas d’une question de mots. Les méthodes qui s’imposeront, pour chaque enseignement particulier, ne sauraient être les mêmes selon qu’on vise à procurer efficacement un trésor d’expérience, à affiner la perception, à débarrasser des biais et préjugés, à faire naître une disposition absente ou à cultiver un potentiel déjà présent.

Ces questions sont discutées en épistémologie. Devant les difficultés de définition d’un critère fiable de connaissance, notamment provoquées par les situations de chance épistémique, plusieurs théoriciens ont cherché un tel critère du côté de la notion de compréhension². Selon le cas paradigmatique envisagé, leurs définitions de la compréhension exigent ou non que ce qu’on comprend soit vrai, non trivial, pourvu de valeur, ou encore applicable de façon sensée et efficace à des situations concrètes. Le plus souvent, ces définitions sont formulées dans la perspective de la recherche scientifique. Une minorité des théoriciens s’intéressent à la philoso-

1. Respectivement T. AUZOU-CAILLEMET, N. JUHEL et M. LORET (éds.), *Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l’aide spécialisée*, Paris, Retz, 2016 [2006] ; A. GRUSCHKA, *Erziehen heißt Verstehen lehren : Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Ditzingen, Reclam, 2019 [2011] ; J. GOLLUB et al. (éds.), *Learning and Understanding : Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools*, Washington DC, National Academy Press, 2002.

2. Pour quelques synthèses récentes de ces recherches, voir notamment M. HANNON, « Recent Work in the Epistemology of Understanding », *American Philosophical Quarterly* 58.3 (2021), p. 269–290 ; S. GRIMM, *Understanding*, <http://plato.stanford.edu/entries/understanding/>, 2021 ; E. C. GORDON, *Understanding in Epistemology*, <https://iep.utm.edu/understa/>.

phie de l'éducation. Ils mobilisent alors une approche nommée l'épistémologie des vertus, qui se concentre sur la description de traits de caractère stables mais acquérables, censés permettre ou faciliter la connaissance (dans leur cas, la compréhension), à savoir les vertus intellectuelles¹. Cette approche donne lieu à la construction de distinctions opératoires utiles pour décrire les qualités qui facilitent la compréhension et les vices qui l'entravent. Les théoriciens de la compréhension travaillent principalement à l'intérieur de la tradition analytique. Ils en héritent une certaine autonomie par rapport aux corpus classiques de l'histoire de la philosophie, et une certaine dépendance envers le langage ordinaire. C'est aussi le cas des épistémologues des vertus, à ceci près que la notion même de vertu intellectuelle est explicitement empruntée à la philosophie grecque. Cet emprunt est notamment justifié par la traduction du verbe *ἐπίστασθαι*, chez Platon et Aristote, par « comprendre » plutôt que « connaître »². Néanmoins, il s'agit là d'une inspiration davantage que d'une dépendance conceptuelle contraignante. Platon et Aristote importent au fond peu à l'épistémologie contemporaine, son but est de fonder et d'équiper la connaissance ou la compréhension, au profit de la recherche scientifique ou de l'éducation. Les concepts qu'elle leur emprunte sont aussitôt transformés et reformulés pour convenir à ses besoins, souvent aussi pour correspondre à au moins certains des usages ordinaires des termes employés.

La présente recherche n'empruntera pas ce chemin. S'il importe de ne jamais perdre de vue l'actualité des questions qu'on étudie, il nous semble prudent de restituer la signification des concepts que l'on convoite à l'intérieur de la pensée qui en a permis l'émergence. Une telle démarche a été entreprise par d'autres sur Platon et Aristote³. Nous nous concentrerons sur un penseur situé à l'autre extrémité de l'histoire de la philosophie ancienne : Proclus. Celui-ci a bâti un vaste édifice conceptuel, cherchant à intégrer la pensée des grands philosophes venus avant lui en un tout cohérent et systématique, dont la clé est une certaine interprétation de la philosophie de Platon⁴. Cette dernière traite de bien de sujets, de la politique à la métaphysique, sans qu'il soit aisé de désigner avec certitude lequel doit servir à comprendre les autres. Il est toutefois indéniable que l'éducation de l'âme fait partie des thématiques principales des dialogues platoniciens. Proclus a consacré plusieurs essais exégétiques à la *République*, le dialogue qui traite le plus directement d'éducation. Il a commenté longuement le *Premier*

1. Voir notamment J. BAEHR (éd.), *Intellectual Virtues and Education : Essays in Applied Virtue Epistemology*, New York, Routledge, 2016 ; sur le lien entre compréhension et vertu, voir W. D. RIGGS, « Understanding "Virtue" and the Virtue of Understanding », dans *Intellectual Virtue*, éd. M. DEPAUL et L. ZAGZEBSKI, p. 203–226.

2. L. ZAGZEBSKI, « Recovering Understanding », dans *Knowledge, Truth and Obligation*, éd. M. STEUP, p. 235–251 ; sur les raisons qui motivent ce choix de traduction, voir notamment les arguments de M. F. BURNYEAT, « Aristotle on Understanding Knowledge », dans *Aristotle on Science*, éd. E. BERTI, p. 97–139, au sujet des *Seconds Analytiques*.

3. Par exemple A. KOTSONIS, « The Platonic Conception of Intellectual Virtues : Its Significance for Virtue Epistemology », *Synthese* 198 (2021), p. 2045–2060 ; X. HU, « In What Sense is Understanding an Intellectual Virtue? », *Synthese* 198 (2021), p. 5883–5895.

4. En l'occurrence, celle qui assimile le Bien à l'Un comme principe de toute chose, et interprète la seconde partie du *Parménide* comme un exposé de l'ensemble du réel, comme le résume J. TROUILLARD, « Rencontre du néoplatonisme », *Revue de théologie et de philosophie* 22 (1972), p. 1–13 ; sur ce que recouvrent plus précisément cette cohérence et cette systématisme, voir notamment M. MARTIJN et L. P. GERSON, « Proclus' System », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 45–72.

Alcibiade, qu'il considère comme authentique, en insistant sur l'initiation philosophique qui s'y joue. Le plus gros des pages survivantes de son *Commentaire sur le Parménide* est consacrée à la première partie, celle où Zénon et Parménide prennent une posture de maîtres bienveillants envers le jeune Socrate, tandis que ce qui nous reste de son *Commentaire sur le Timée* s'arrête peu après sa discussion de l'état intellectuel troublé où se trouvent les jeunes enfants, qui justifie leur besoin d'éducation. Bref, Proclus n'ignore ni ne néglige l'importance que prend l'éducation chez Platon, son philosophe de référence. En outre, quand il commente le premier livre des *Éléments* d'Euclide, il lui consacre deux prologues qui insistent sur le caractère didactique du traité.

Pourtant, la théorie proclienne de l'éducation, de l'enseignement ou de l'apprentissage n'a guère été étudiée pour elle-même¹. Elle reste dans l'ombre des très nombreuses études sur des questions connexes. Outre la théologie et la métaphysique, ce sont en effet la théorie de la connaissance, la morale et le contexte historique de l'Académie athénienne qui ont fait l'objet de l'essentiel des efforts de l'abondante recherche récente sur Proclus. Or une théorie de l'éducation ne saurait se réduire à l'une de ces trois dimensions, ni même à leur somme. Savoir ce qu'est connaître et quels en sont les degrés ou les modalités est nécessaire mais non suffisant pour déterminer comment on peut acquérir la connaissance ou y faire participer autrui. De même, l'intellectualisme moral platonicien peut suffire à rapprocher connaissance et éthique, mais les textes décrivant la façon d'agir de l'homme sage ne disent pas comment il l'est devenu. Enfin, il serait hâtif de considérer que, parce que Proclus, ses prédécesseurs ou ses successeurs enseignaient d'une certaine manière à l'Académie platonicienne d'Athènes, cela impliquerait forcément que telle est la pratique didactique que le Diadoque lui-même considère comme souhaitable et philosophiquement fondée. En effet, il peut y avoir de nombreuses raisons non philosophiques de suivre une certaine méthode d'enseignement, d'observer un certain curriculum : attentes, compétence et nombre des élèves, des autres enseignants, existence de traditions déjà en place, politique interne à l'Académie, accessibilité des textes, temps disponible, ou encore pressions extérieures. Il faut donc distinguer les pratiques effectives d'enseignement (telles qu'on peut les inférer à partir des traces matérielles de l'Académie d'Athènes, ou de textes comme les *Prolégomènes* anonymes et les notes d'Hermias aux cours de Syrianus) de la philosophie de l'éducation développée par Proclus.

Celle-ci ne saurait s'entendre au sens que le mot a souvent aujourd'hui, celui d'une réflexion critique sur l'institution scolaire massifiée et ses enjeux éthiques. Cette institution, bien sûr, n'existait pas au Ve siècle sous une forme comparable à ce que nous connaissons aujourd'hui. Cela n'empêche pas Proclus, le scholarque de l'Académie athénienne pendant près d'un demi-siècle, de pouvoir poser la question de l'enseignement et de ses implications philosophiques. Qu'est-ce qu'apprendre ? Quels contenus, quelles habitudes, quelles dispositions, quels outils théoriques doivent être inculqués à celui qui apprend ? Quelle place pour la raison, pour les émotions, pour l'expérience esthétique ou sociale ? Tous peuvent-ils et doivent-ils apprendre de

1. Le néoplatonisme est d'ailleurs complètement absent de la très récente histoire de la philosophie de l'éducation ancienne proposée par A. I. MINTZ, *A History of Western Philosophy of Education in Antiquity*, Londres, Bloomsbury, 2023.

la même manière, partir d'un même état, arriver au même point ? Comment doit s'organiser la relation entre celui qui apprend et celui qui enseigne, quelle part faut-il laisser à l'autorité, à la spontanéité, à la construction commune ou dirigée d'un savoir, voire à la négociation ? Quelles qualités doit posséder l'enseignant, quelles règles doit-il suivre, quel idéal doit-il incarner ? Et enfin, bien entendu, comment fonder philosophiquement chacun de ces choix, à quels modèles épistémologiques, éthiques, voire politiques ou métaphysiques, sont-ils liés ? Proclus ne consacre pas un traité spécial à ces questions. Peut-être en parlait-il explicitement dans son commentaire perdu sur le *Phèdre*, dans les parties manquantes de son commentaire sur la *République*, ou dans d'éventuels prolégomènes à la lecture de Platon et d'Aristote. Faute d'indices suffisants, la question est insoluble. Cela ne signifie pas qu'il ne traite pas ces questions dans les textes dont nous disposons, et encore moins que son système philosophique ne permet pas d'y répondre. Cela signifie par contre que reconstituer les réponses procliennes ne pourra pas être fait seulement en suivant le plan de l'un des textes disponibles et en explicitant soigneusement les références et implicites, comme c'est souvent la méthode adoptée pour les questions qu'il traite plus frontalement. S'il y a une théorie de l'enseignement dans le vaste corpus proclien, elle est à reconstruire à partir des nombreuses remarques sur le sujet, souvent prises comme incidentes et de peu de portée.

Nous faisons l'hypothèse qu'une telle théorie existe et qu'elle a une portée réelle dans la pensée proclienne. En l'occurrence, il nous semble que Proclus décrit, tout au long de ces remarques exégétiques qui peuvent sembler déconnectées les unes des autres, un chemin pour mener les âmes d'un état cognitif à un autre, jusqu'à atteindre ce qu'il appelle l'intellection (*νόησις*), le plus haut degré de connaissance accessible à l'âme humaine. Sans trop anticiper, on peut dire de l'intellection qu'elle est une saisie totalisante et unifiée, qui se rapproche beaucoup de ce qu'on tendrait à appeler aujourd'hui la compréhension. Si tel est le cas, la théorie de l'éducation ainsi reconstituée est une théorie de l'acquisition d'une certaine forme de compréhension. Elle doit alors fournir le matériau nécessaire pour dire en quoi consiste cette compréhension. C'est en suivant cette conjecture, ainsi que le genre de questions dont nous avons donné une liste d'exemples ci-dessus, que nous sélectionnerons et comparerons divers passages au sein du corpus proclien.

D'autres que nous ont récemment entrepris un projet comparable, mais différent par ses méthodes et ses buts. Le plus volumineux est aussi le plus ancien, il s'agit de la thèse d'Anne Sheppard sur les cinquième et sixième essais de Proclus sur la *République* (*In Remp.* I.42.1-205.24)¹. Cet ouvrage se concentre sur la réponse nuancée de Proclus à la critique platonicienne de la poésie et des mythes classiques. Elle aboutit à une typologie des textes (notamment des passages homériques), répartis selon qu'ils soient inspirés, didactiques ou mimétiques, chaque groupe ayant une fonction différente convenant à un public différent. L'intérêt de Sheppard se porte vers l'esthétique proclienne plus que vers l'utilité didactique. Toutefois, son travail pose d'utiles jalons pour l'étude de la *παιδεία* telle que l'entend Proclus. Il a été suivi par ceux

1. A. SHEPPARD, *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1980, en particulier les p. 162-202.

d'Oiva Kuisma, qui approfondissent le rapport de Proclus à la poésie¹. Un autre prolongement peut être trouvé dans l'ouvrage de Robert Lamberton sur les mythes, ainsi que dans le mémoire et l'article de Philippe St-Germain sur le rôle éducatif que leur attribue Proclus². Eux aussi se concentrent surtout sur le *Commentaire sur la République*. Un point notable est que St-Germain montre que, dans le chemin de progression psychique envisagé par Proclus, les mythes n'ont de place que relativement tôt (pour les très didactiques mythes platoniciens) et relativement tard (pour les mythes inspirés qu'on trouve chez Homère ou Hésiode). Ils occupent ainsi les frontières, et non le cœur, de ce qu'on voudrait nommer « éducation ». Or, ils sont une partie essentielle de la παιδεία classique que Proclus cherche par ailleurs à défendre, comme le montre encore une plus récente recherche sur son statut dans le commentaire proclien à la *République*³. Le huitième essai qu'on trouve dans celui-ci (*In Remp.* I.236.1-246.21) a en outre fait l'objet de substantielles recherches sur les arguments de Proclus en faveur de l'égalité d'éducation entre hommes et femmes préconisée par Platon⁴. Tous ces travaux constituent une première tendance de la recherche, animée par deux hypothèses. D'une part, ils identifient l'éducation de l'âme à la παιδεία. Mais comme le montrent les conclusions de St-Germain, la παιδεία ne représente qu'une partie, peut-être périphérique, de l'éducation de l'âme envisagée par Proclus. D'autre part, ils cherchent une description de cette éducation principalement, voire exclusivement, dans le *Commentaire sur la République*. Mais comme le fait remarquer Graeme Miles, les considérations didactiques dans ce commentaire sont pour l'essentiel une version introductive de ce qu'il peut développer ailleurs, par exemple (pour la question de la fonction éducative des sciences) dans le *Commentaire sur le premier livre des Éléments d'Euclide*⁵.

Une seconde approche tient compte de ces limites, celle de Robert M. van den Berg⁶. Lui aussi s'intéresse surtout à la παιδεία, mais en veillant à la traiter seulement comme une « éducation morale », préalable à l'éducation véritable de l'âme, qui devra la remplacer⁷. De

1. Voir en particulier O. KUISMA, *Proclus' Defence of Homer*, Helsinki, Societas Scientiarum Fennica, 1996 ; O. KUISMA, « Proclus' Notion of Poetry », dans *Late Antique Epistemology*, éd. P. VASSILOPOULOU et S. R. L. CLARK, p. 160–173.

2. R. LAMBERTON, *Homer the Theologian : Neoplatonist Allegorical Reading and the Growth of the Epic Tradition*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 1986 ; P. ST-GERMAIN, « Aspects du mythe dans le *Commentaire sur la République* de Proclus », Université de Montréal, mémoire déposé en décembre 2004 ; P. ST-GERMAIN, « Mythe et éducation : Proclus et la critique platonicienne de la poésie », *Laval théologique et philosophique* 62.2 (2006), p. 301–318.

3. D. J. WATSON, « Irony and Inspiration : Homer as the Test of Plato's Philosophical Coherence in the Sixth Essay of Proclus' Commentary on the Republic », *International Journal of the Platonic Tradition* 11 (2017), p. 149–172.

4. D. BALTZLY, « Proclus and Theodore of Asine on Female Philosopher-Rulers : Patriarchy, Metempsychosis and Women in the Neoplatonic Commentary Tradition », *Ancient Philosophy* 33 (2013), p. 403–424 ; D. B. PASS, « Gender, Virtue, and Paideia : Proclus' Interpretation of Plato's Proposal », *Ancient Philosophy* 37.2 (2017), p. 407–437 ; D. J. O'MEARA, « On the Equality in Virtue of Women and Men in Late Antique Platonism : Proclus, Julian and Philip the Philosopher », dans *Women and the Female in Neoplatonism*, éd. J. SCHULZ et J. WILBERDING, p. 79–93.

5. G. MILES, « Summarising Platonic Education in Proclus' Reading of Plato's Cave and Divided Line », dans *Eastern Christianity and Late Antique Philosophy*, éd. E. ANAGNOSTOU-LAOUTIDES et K. PARRY, p. 218–236.

6. R. M. VAN DEN BERG, « Proclus and Iamblichus on Moral Education », *Phronesis* 59 (2014), p. 272–296 ; R. M. VAN DEN BERG, « Proclus on Hesiod's *Works and Days* and "Didactic" Poetry », *Classical Quarterly* 64.1 (2014), p. 383–397.

7. Sur cette idée, voir déjà C. FARAGGIANA DI SARZANA, « Le commentaire à Hésiode et la *Paideia* Encyclo-

plus, il étend le champ de la recherche à d'autres textes que le *Commentaire sur la République*. Il en applique, avec un recul critique, les catégories de poésie (celles mises en avant par Sheppard) aux poèmes d'Hésiode tels qu'envisagés par Proclus, ce qui permet de situer plus précisément la παιδεία dans le chemin éducatif proclien. Il étudie en outre les fonctions que lui attribue Proclus dans son *Commentaire sur le Premier Alcibiade*, indiquant certains de ses liens avec l'enseignement philosophique. C'est un travail utile de clarification de certaines catégories et étapes de l'éducation distinguées par le Diadoque. La perspective plus large qu'il ouvre lui permet de mettre en avant l'importance de certaines caractéristiques ambivalentes de la παιδεία traditionnelle pour l'éducation de l'âme, comme sa valorisation classique de l'ambition¹. Il parle cependant peu de la manière dont le contenu de chacune de ces catégories s'articule avec celui des autres, ni des raisons pour lesquelles chacune de ces étapes, dans l'ordre qui est le leur, est censée contribuer à la progression cognitive de l'âme humaine.

Une troisième tendance se concentre justement sur le détail de l'enseignement personnel que Proclus discerne dans la relation que construit Socrate avec le jeune Alcibiade dans le dialogue, quitte à accorder moins d'importance aux concepts tirés du *Commentaire sur la République*. C'est le cas des travaux de Danielle A. Layne², qui met en lien la providence socratique envers Alcibiade avec la théorie générale de la Providence divine, du mal et de l'ignorance chez Proclus. Comme elle, François Renaud et Harold Tarrant mettent en avant le rôle éducatif que Proclus attribue au *Premier Alcibiade*, qui fournirait un exemple à suivre de démarche de purification de la double ignorance par la bienveillance du philosophe³. Jean-Michel Charrue se concentre quant à lui sur l'exégèse détaillée que Proclus déploie à propos des pages 105c à 109c de ce dialogue, c'est-à-dire sur les pages 149 à 223 du commentaire proclien⁴. Il en propose une paraphrase structurée de manière thématique. Son ouvrage est riche en citations de passages pertinents pour comprendre comment Proclus lit la complexe relation pédagogique entre Socrate et Alcibiade, ainsi que la théorie de la science et de l'ignorance qu'elle suppose. Peu après, Nicolas d'Andrès a publié sa thèse, réalisée quelques années auparavant, sur l'érotique, la dialectique, la providence et la démonologie telles que décrites dans ce même texte de Proclus⁵. Il s'agit en fait d'un commentaire détaillé des pages 1 à 153 de l'*In Alcibiadem*, qui est donc complémentaire à l'ouvrage de Charrue, avec une lecture plus systématique et érudite. Ces travaux ont pour mérite de mettre en avant toute une série de concepts et arguments originaux développés

pédagogique de Proclus », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 21–41, dont nous ne partageons cependant pas les conclusions sur l'absence de systématisme de la pensée éducative de Proclus.

1. R. M. VAN DEN BERG, « Proclus and Damascius on φιλοτιμία : The Neoplatonic Psychology of a Political Emotion », *Philosophie Antique* 17 (2017), p. 149–165.

2. Voir par exemple D. A. LAYNE, « A Fatal or Providential Affair ? : Socrates and Alcibiades in Proclus' Commentary on the *Alcibiades I* », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 267–290 ; D. A. LAYNE, « Proclus on Socratic Ignorance, Knowledge and Irony », dans *Socrates and the Socratic Dialogue*, éd. A. STAVRU et C. MOORE, p. 836–854.

3. F. RENAUD et H. TARRANT, *The Platonic Alcibiades I : The Dialogue and its Ancient Reception*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 177–186.

4. J.-M. CHARRUE, *La philosophie néoplatonicienne de l'éducation : Hypatie, Plotin, Jamblique, Proclus*, Paris, L'Harmattan, 2019, p. 171–226.

5. N. D'ANDRÈS, *Socrate néoplatonicien : Une science de l'amour dans le Commentaire de Proclus sur le Premier Alcibiade*, Paris, Vrin, 2020.

par Proclus au sujet de l'éducation de l'âme, et exemplifiés par le cas (fictif) du personnage d'Alcibiade. Comme tout commentaire rapproché, ils présentent l'avantage de suivre chaque argument au plus près de sa logique interne, de son contexte d'énonciation et de ses éventuelles influences. Mais ils présentent aussi l'inconvénient de perdre la perspective d'ensemble, de se refuser à chercher à unifier le programme préconisé par Proclus, et notamment de trop peu s'intéresser aux liens qu'ont chacune des thèses que Proclus développe dans ce texte avec ce qu'il dit ailleurs. Or, si le *Commentaire sur le Premier Alcibiade* est certainement le texte contenant la plus grande densité de considérations didactiques, il n'en a pas le monopole. Faire au moins le lien avec le *Commentaire sur la République* est une étape nécessaire à toute étude sérieuse de la théorie éducative de Proclus. Mais le Diadoque traite d'éducation dans bien d'autres textes, fût-ce par quelques pages seulement dispersées dans ses longs commentaires.

Une exception récente à ces tendances peut être trouvée dans un article de Christos Terezis¹. Défendant l'existence et l'intérêt de la théorie proclienne de l'éducation, il appelle à l'étudier en tenant compte de la transformation concrète de l'individu qu'elle entraîne (que ce soit dans son rapport au corps, à la connaissance ou au divin), et du rôle des pratiques dialectiques (aux deux sens platonicien et aristotélicien) dans cette démarche. Ses intuitions globalement pertinentes semblent être restées à l'état d'orientations générales de recherche ; s'il est tentant de les partager, elles manquent d'arguments fondés dans une étude rapprochée des textes. Lui-même envisage une lecture conjointe des commentaires procliens sur l'*Alcibiade* et la *République*, mais aussi sur le *Timée*. Si cette proposition est relativement originale², si Layne proposait déjà de féconds rapprochements avec les traités procliens sur la Providence, et van den Berg avec le commentaire sur *Les Travaux et les Jours*, personne ne semble avoir envisagé sérieusement la pertinence pour cette question du commentaire sur le *Parménide*. Il est pourtant très riche en remarques explicites à propos de la théorie de la connaissance, mais aussi des qualités et attitudes qui favorisent, chez l'enseignant comme chez l'élève, la progression intellectuelle de ce dernier³. Personne n'a davantage tenté d'étudier systématiquement la théorie de l'éducation présente dans plus d'un texte proclien, ni même de comparer un point donné de cette théorie dans l'ensemble du corpus, au contraire de ce qui a déjà pu être fait pour la métaphysique, la théologie et l'épistémologie.

C'est ce que nous tenterons de faire ici. Nous tâcherons de reconstituer la théorie proclienne de l'éducation, la manière dont Proclus envisage qu'une âme puisse être conduite à acquérir la connaissance, à comprendre, et à être ainsi transformée, intellectuellement et éthiquement. Comme sa philosophie se déploie essentiellement à travers sa lecture de Platon (qu'il considère comme autorité suprême) et les traités et commentaires qui en résultent, cette théorie de l'édu-

1. C. TEREZIS, « Proclus the Neoplatonist's Proposals on Education : Epistemological Prolegomena », *ΣΧΟΛΗ* 13.2 (2019), p. 486–502.

2. Voir cependant D. BALZLY, « Pathways to Purification : The Cathartic Virtues in the Neoplatonic Commentary Tradition », dans *Reading Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et D. BALZLY, p. 169–184, qui, sous le nom de « purification », étudie dans les commentaires sur l'*Alcibiade* et le *Timée* quelque chose de très proche de ce que nous considérerons ici comme l'éducation de l'âme.

3. Tout en soulignant d'abord son importance pédagogique, G. RADKE, *Das Lächeln des Parmenides*, Berlin et New York, De Gruyter, 2006, concentre finalement son interprétation du commentaire sur l'étude par Proclus des procédés littéraires du *Parménide* et l'interprétation symbolique qu'il en fait.

cation se confond généralement avec celle que Proclus attribue à Platon. Son étude devra passer par une prise en compte à la fois de ce que Platon dit (d'après l'interprétation de Proclus) sur l'éducation de l'âme, et de ce qu'il montre dans ses dialogues, à travers les interactions des personnages qui entretiennent une relation pédagogique (toujours d'après cette interprétation). Nous pourrions être en mesure d'affirmer que Proclus estime déceler une telle théorie (et peut donc la faire sienne) si ces deux aspects présentent suffisamment de cohérence, c'est-à-dire non seulement si l'on n'y peut trouver aucune contradiction décisive, mais aussi si l'on peut montrer suffisamment de convergences entre eux. Ces objectifs déterminent une méthode et le champ des textes pertinents pour sa mise en œuvre. Ils permettent notamment d'exclure un certain nombre de sources.

D'une part, nous ne nous fonderons pas sur les éléments relevant du contexte historique de l'Académie d'Athènes. Pour le présenter en quelques mots, Proclus a occupé la chaire de philosophie platonicienne de l'Académie d'Athènes de la mort de Syrianus en 438 jusqu'à sa propre mort en 485. Il est l'un des scholarques platoniciens ayant le plus longtemps occupé son poste, dont le titulaire était surnommé Diadoque (ou successeur) de Platon¹. Il a donné des cours sur la philosophie de Platon et d'Aristote, où il lisait et commentait certaines de leurs œuvres. Il faisait vraisemblablement de même avec d'autres textes, comme les *Travaux et les Jours* d'Hésiode, les *Éléments* d'Euclide et les *Oracles Chaldaïques*. Son enseignement était, en pratique, fréquenté surtout par des jeunes gens issus des classes aisées, qui venaient à Athènes passer quelques mois ou quelques années afin d'y améliorer leur maîtrise de la rhétorique et d'y acquérir des rudiments de philosophie, après une formation de base (souvent en grammaire et rhétorique) dans leur région d'origine². Il est probable que certains au moins de ses élèves possédaient déjà un certain niveau en mathématiques théoriques (qui incluaient l'astronomie et l'harmonique), que l'école néoplatonicienne d'Athènes leur permettait d'approfondir³. Bien que les motivations de certains élèves pussent être matériellement intéressées, la variété des disciplines enseignées par Proclus ne répond pas à une logique utilitaire. Elle s'inscrit, sous des couleurs platoniciennes, dans l'horizon de l'ἐγκύκλιος παιδεία hellénistique, l'éducation libérale, théorique et idéale, qui vise à la formation morale de l'individu⁴. La démarche de l'enseigne-

1. Sur la vie et l'œuvre de Proclus, voir H.-D. SAFFREY, « Proklos », dans *Der Neue Pauly*, éd. H. CANKIK et H. SCHNEIDER, t. X, p. 383–387 ; C. LUNA et A.-P. SEGONDS, « Proclus », dans *Dictionnaire des philosophes antiques*, éd. R. GOULET, t. Vb, p. 1546–1674 ; L. SORVANES, « Proclus' Life, Works, and Education of the Soul », dans *Interpreting Proclus*, éd. S. E. GERSH, p. 33–56 ; C. WILDBERG, « Proclus of Athens : A Life », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 1–26.

2. E. SZABAT, « Late Antiquity and the Transmission of Educational Ideals and Methods : The Greek World », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 252–266.

3. C'était du moins une situation relativement courante au IV^e siècle, quelques décennies avant l'époque de Proclus, selon I. HADOT, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique : Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, Paris, Vrin, 2005 [1984], p. 252–261 et 432–447 ; d'ailleurs, plusieurs passages du commentaire de Proclus au *Timée*, l'un de ses cours, supposent une bonne connaissance du calcul fractionnel. En outre, la réputation de Marinus, le successeur de Proclus, à centrer son enseignement sur les mathématiques, suggère une continuité dans la capacité des étudiants de l'académie néoplatonicienne à suivre des explications mathématiques relativement avancées. Sur Marinus, voir notamment S. SAMBURSKY, *Proklos, Präsident der platonischen Akademie, und sein Nachfolger, der Samaritaner Marinus*, Berlin et Heidelberg, Springer, 1985 ; E. J. WATTS, *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*, Berkeley, University of California Press, 2006, p. 118–123.

4. Sur cette forme d'éducation et les modalités qu'elle prend au sein des principaux courants philosophiques

ment et de l'apprentissage de la philosophie durant l'Antiquité tardive n'est d'ailleurs pas tant la maîtrise historiquement informée des textes de la tradition que la manifestation d'une vérité éternelle que les Anciens auraient déjà atteinte, censée permettre l'amélioration morale des lecteurs¹. Cet objectif oriente la lecture des textes et en autorise des lectures allégoriques et des systématisations que le principe d'économie exégétique n'aurait pas permises². Il se traduisait d'ailleurs par un enseignement personnel régulier et soutenu, censé prendre la forme d'au moins cinq leçons quotidiennes et de fréquents discours édifiants adaptés aux circonstances³. La majeure partie du corpus proclien se compose de ce qu'il est courant d'appeler ses « commentaires ». Littéralement des « aide-mémoire » (ὑπομνήματα), ils offrent une exégèse détaillée, lemme par lemme, de textes considérés comme essentiels à l'apprentissage ; ils accompagnaient vraisemblablement ce dernier. Peut-être servaient-ils de support de cours, ou de notes pour les élèves n'ayant pu assister à tout le cycle de lecture, qui pouvait être long⁴. Certains d'entre eux (ceux sur le *Premier Alcibiade*, le *Parménide* et le *Timée*), commencent par une longue introduction répondant à diverses questions (pas toujours les mêmes) sur la structure du dialogue, sa fonction, l'éventuelle signification métaphorique et métaphysique de son cadre narratif, ainsi que diverses questions manifestement disputées dans l'école néoplatonicienne, puisque Proclus cite et critique à leur propos plusieurs de ses prédécesseurs⁵. Quoi qu'il en soit, la plupart de ces commentaires correspondent aux dialogues qui formaient la partie proprement platonicienne

de l'antiquité hellénistique, voir I. HADOT, « Philosophie et savoir encyclopédique à l'époque hellénistique et impériale », *Diogène* 178 (1997), p. 33–49 ; son développement philosophique s'est d'ailleurs opéré via l'école d'Alexandrie des premiers siècles de notre ère, dont hérite le néoplatonisme, voir à son sujet S. HOLDER, *Bildung im kaiserzeitlichen Alexandria : 1. bis 3. Jahrhundert n. Chr.* Stuttgart, Franz Steiner, 2020.

1. P. HADOT, « Théologie, exégèse, révélation, écriture dans la philosophie grecque », dans *Les règles de l'interprétation*, éd. M. TARDIEU, p. 13–34, qui relie à ce but les pratiques de commentaire et de systématisation fréquentes à partir du III^e siècle. Cela n'exclut bien sûr pas que certains élèves, ou même tous, aient eu d'autres intérêts plus prosaïques à l'esprit, mais c'est du moins le discours que les écoles tardo-antiques entretenaient sur elles-mêmes.

2. Sur les règles de ces inflexions herméneutiques, voir H. TARRANT, « Proclus' Place in the Platonic Tradition », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 27–44 ; cette tendance à la systématisation est moins poussée chez Proclus et son maître Syrianus que chez d'autres néoplatoniciens. En effet, ils admettent, toujours dans cette optique de manifester la vérité saisie par les autorisés du passé, que certaines (par exemple Platon) en ont eu une compréhension plus claire et précise que d'autres (par exemple Aristote). Sur cette question délicate de la συμφωνία entre les autorisés, voir H.-D. SAFFREY, « Accorder entre elles les traditions théologiques : Une caractéristique du Néoplatonisme Athénien », dans *Proclus et son influence*, éd. G. BOSS et G. SEEL, p. 35–50 ; L. P. GERSON, « The Harmony of Aristotle and Plato according to Neoplatonism », dans *Reading Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et D. BALZLY, p. 195–221 ; C. HELMIG, « “The Truth Can Never Be Refuted” : Syrianus' View(s) on Aristotle reconsidered », dans *Syrianus et la Métaphysique de l'Antiquité tardive*, éd. A. LONGO, p. 347–380 ; I. HADOT, *Athenian and Alexandrian Neoplatonism and the Harmonization of Aristotle and Plato*, trad. par M. CHASE, Boston et Leyde, Brill, 2015.

3. C'est du moins ce que dit son successeur et biographe Marinus, dans sa *VP*, sections 18 et 22.

4. C'est au moins le cas pour les commentaires mentionnés dans ce paragraphe, mais il est possible que Proclus ait donné un cours oral sur bien d'autres textes. C'est notamment ce que soutient A. SHEPPARD, « Proclus as Exegete », dans *Interpreting Proclus*, éd. S. E. GERSH, p. 57–79.

5. Ces questions reprennent en partie, mais sans s'y limiter, la liste classique de questions introductives aux commentaires de textes reconstituée par J. MANSFELD, *Prolegomena : Questions to Be Settled Before the Study of an Author, or a Text*, Leyde et New York, Brill, 1994, p. 10–57 ; sur leur applicabilité au néoplatonisme, voir A. MOTTA, « Gli schemata isagogica e la questione metafisico-letteraria dello skopos », dans *Studi sul Medioplatonismo e il Neoplatonismo*, éd. E. CATTANEI et C. NATALI, p. 73–99, la variation des questions traités d'un commentaire à l'autre et l'absence de toute justification à l'omission de certaines d'entre elles indique que ce modèle n'a, au moins pour Proclus, rien de contraignant.

du curriculum de l'Académie néoplatonicienne d'Athènes, tel qu'il a été reconstitué à partir de sources postérieures comme les *Prolégomènes à la philosophie de Platon*, d'un auteur anonyme du VI^e siècle, qui en attribue l'origine à Jamblique¹. Ce cursus, après la préparation logique et méthodologique fournie par l'étude des œuvres d'Aristote, aborderait Platon par la lecture du *Premier Alcibiade*. Seraient ensuite lus, dans l'ordre, le *Gorgias*, le *Phédon*, le *Cratyle*, le *Théétète*, le *Sophiste*, le *Politique*, le *Phèdre*, le *Banquet*, le *Philèbe*, le *Timée* et le *Parménide*².

Tout ceci forme le cadre extérieur de la philosophie proclienne et le point de départ de la plupart des recherches sur son rapport à l'éducation. Cependant, pour les raisons évoquées plus haut, rien ne contraint à réduire cette théorie à une rationalisation de pratiques qu'ils a probablement héritées d'autrui. Au moins par souci de rigueur, nous faisons le choix de distinguer la philosophie de l'éducation qu'il estime trouver chez Platon de ses propres pratiques pédagogiques : que la première soit différente de la seconde ne sera donc pas, dans le cadre de ce travail, une objection. Si elle devait l'être, ce serait contre l'intégrité pédagogique de Proclus lui-même dans sa pratique individuelle d'enseignant. Cet aspect est étranger à notre propos : nous étudions la philosophie, non le philosophe.

D'autre part, nous ne suivons pas ici l'hypothèse, pourtant sensée et prometteuse, avancée par Dirk Baltzly³. Il propose de voir dans les commentaires néoplatoniciens, en particulier procliens, la trace d'un exercice herméneutique collectif, au sein de communautés textuelles à visée principalement pédagogique. Dans cette perspective, la lecture des textes de Platon serait une démarche transformatrice : la progression de l'âme se ferait à travers l'exégèse toujours plus fine de ces textes, chaque clé de lecture découverte constituant une étape du chemin d'apprentissage qui mène à l'assimilation au divin. Il n'y aurait donc pas tant une théorie de l'éducation à retrouver chez Platon qu'une pratique éducative permise par le texte platonicien correctement lu, c'est-à-dire à la lumière de son σκοπός. Par exemple, l'intérêt principal des spéculations sur l'âme du monde du *Timée* ne serait pas philologique ou scientifique, mais elles serviraient plutôt d'occasion de réfléchir à ce qui signifie précisément l'harmonie au sein de nos propres âmes, et aux manières dont on peut les transformer. Une telle hypothèse a le mérite d'expliquer l'omniprésence de questions métaphysiques et cosmologiques d'une technicité souvent déconcertante dans des contextes vraisemblablement pédagogiques. Elle reconnaît la

1. La reconstitution usuelle remonte à A. J. FESTUGIÈRE, « L'ordre de lecture des dialogues de Platon aux Ve/VI^e siècles », *Revue suisse pour l'étude de l'antiquité classique* 26.4 (1969), p. 281–296 ; pour un état de l'art récent, voir D. A. LAYNE, « The Anonymous Prolegomena to Platonic Philosophy », dans *Brill's Companion to the Reception of Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et al., p. 533–554.

2. Voir en particulier les *Prolégomènes*, 26. La prudence s'impose quand à la fiabilité de ce texte, dans la mesure où cette même section affirme que Proclus aurait « rejeté » (ἐκβάλλει) la *République* (sur laquelle il a pourtant écrit un commentaire) ainsi que les *Lois* et les *Lettres*, qu'il mobilise pourtant régulièrement dans ses commentaires. Westerink et Trouillard (*ad. loc.*) remarquent le problème sans le résoudre. Tout du moins, cependant, peut-on considérer que les dialogues de cette liste étaient importants pour le curriculum de l'école néoplatonicienne, qu'ils soient ou non les seuls à être lus en cours, et quel que soit l'ordre réel de lecture à l'époque de Proclus.

3. Voir notamment D. BALTZLY, « Plato's Authority and the Formation of Textual Communities », *Classical Quarterly* 64.2 (2014), p. 793–807 ; deux exemples d'application en sont proposés : D. BALTZLY, « The World Soul in Proclus' Timaeus Commentary », dans *World Soul – Anima Mundi*, éd. C. HELMIG, p. 289–308 ; D. BALTZLY, « Civic Virtues and the Goal of Likeness to God in Proclus' Republic Commentary », dans *Eastern Christianity and Late Antique Philosophy*, éd. E. ANAGNOSTOU-LAOUTIDES et K. PARRY, p. 197–217.

fécondité éducative, philosophique et spirituelle de ces exercices sans trop vite les expliquer par une détermination historique voire une obsession pathologique pour le systématisme. Elle présente néanmoins deux difficultés méthodologiques. La première est le revers de ses mérites : elle laisse beaucoup de marge à la spéculation du chercheur. En l'absence d'un discours réflexif de la part des commentateurs néoplatoniciens (qui nous dirait, par exemple, que tel questionnement théorique a pour fonction d'accompagner telle transformation intérieure), une grande variété d'utilités pédagogiques imaginables s'ouvre pour chaque lemme commenté. On pourrait, certes, assumer cette ouverture comme philosophiquement stimulante, ou la restreindre par des critères supplémentaires. L'autre difficulté de cette hypothèse est qu'elle fait de tout passage des volumineux commentaires procliens un moment d'une progression pédagogique. C'est plausible, mais une recherche suffisante sur les transformations personnelles apportées par chaque ligne des commentaires ne peut être menée pour toutes de manière réaliste. Or, en l'absence d'une vue d'ensemble de ces textes (en dehors de celui sur le premier livre des *Éléments* d'Euclide, aucun commentaire n'a été préservé intégralement) et de renseignements substantiels sur la personnalité des élèves ainsi accompagnés, il est difficile de sélectionner sans arbitraire des passages qui seraient représentatifs.

Notre champ textuel sera donc plus restreint que l'ensemble du corpus proclien (voire néoplatonicien) qu'envisage une telle hypothèse. Nous tâcherons également d'éviter de concentrer la recherche sur un seul texte, qu'il soit traité théorique ou commentaire¹. Ce faisant, nous ne pourrons pas faire pleinement justice au contexte de chaque passage utilisé ; ce n'est pas notre but, nous renvoyons pour cela aux éditions et traductions annotées et richement commentées dont bénéficient aujourd'hui la plupart des textes de Proclus. Au contraire, nous utiliserons des extraits de différents textes, afin de dégager la cohérence de la pensée proclienne sur la question de l'éducation et de montrer que l'absence d'un traité consacré n'empêche pas de discerner une théorie stable et articulée qui s'exprime, à des degrés divers, dans l'ensemble du corpus. Proclus lui-même, sur cette question comme sur bien d'autres, renvoie régulièrement, de manière explicite ou implicite, à d'autres commentaires de sa main. Les extraits que nous étudierons sont ceux qui traitent directement de la connaissance (au sens large, dans ses différents niveaux), de son acquisition (ou de l'échec de celle-ci), des qualités, des attitudes et des actions qui permettent de l'obtenir soi-même ou d'aider autrui à l'obtenir. Ces extraits peuvent en principe provenir de tous les textes de Proclus. En pratique, ils se trouvent surtout dans les commentaires sur le *Premier Alcibiade*, le *Parménide*, le *Timée*, le premier livre des *Éléments* d'Euclide et la *République*. De nombreux éléments complémentaires utiles se trouvent en outre

1. En dehors des récentes recherches spécialisées sus-citées, il est fréquent de résumer le rapport de Proclus à l'enseignement aux quatre modes d'exposition énumérés dans la *TP* I.2, p. 9.20-10.10 et I.4, p. 17.15-20.25. Voir par exemple S. RANGOS, « Proclus on Poetic Mimesis, Symbolism, and Truth », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 17 (1999), p. 249-277 ; J. PÉPIN, « Les modes de l'enseignement théologique dans la *Théologie Platonicienne* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 1-14 ; S. E. GERSH, « Proclus' Theological Methodes : The Programme of *Theol. Plat.* I 4 », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 15-28 ; ces modes de présentation ne sont d'ailleurs pas spécifiquement pédagogiques, mais sont également des méthodes heuristiques, comme l'a montré J. OPSOMER, « Deriving the three Intelligible Triads from the *Timaeus* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 351-372, au moins pour la méthode par images.

dans les traités systématiques que sont la *Théologie Platonicienne* (les deux premiers livres en particulier), les *Éléments de Théologie*, les trois traités sur la Providence, ainsi que dans ce qui reste du commentaire sur les *Travaux et les Jours*, plus ponctuellement dans les fragments des commentaires sur le *Cratyle* et les *Oracles Chaldaïques*. Une lecture conjointe des extraits pertinents de chacun de ces textes permettra de les éclairer mutuellement. Nous faisons le pari d'une cohérence générale de la pensée proclienne suffisante pour pouvoir étudier un même concept dans plus d'un texte. Afin de pouvoir compter sur cette cohérence, nous nous limiterons à ce que Proclus a écrit, à l'exclusion donc des éventuels parallèles chez d'autres néoplatoniciens, qu'il s'agisse de Plotin ou de commentateurs comme Hermias, Damascius, Olympiodore ou David l'Invincible. Nous mentionnerons ponctuellement ces parallèles, de même que ceux qu'on peut trouver chez les auteurs plus anciens, mais à titre indicatif, sans chercher l'exhaustivité et sans en tirer d'argument pour la reconstruction de la pensée proclienne.

Nous opérerons cette reconstruction en suivant un plan thématique et problématique. Pour commencer, il nous faudra clarifier ce qu'est au juste apprendre pour Proclus. Quel est l'état visé, qu'entend-il par connaître ? Comment fonctionnent les différentes facultés cognitives qu'il envisage : sensation, imagination, opinion, *διάνοια*, intellection¹ ? Quelle est la place de la compréhension accessible aux êtres humains dans ce modèle ? Comment Proclus rend-il compte de l'ignorance et de l'erreur, des situations où l'on échoue à comprendre, parfois en croyant avoir compris ? Quelle place donner aux intuitions innées, à leur déconcertante perspicacité autant qu'aux illusions qu'elles provoquent parfois ? Comment se rapportent-elles aux concepts issus de l'expérience ou du raisonnement ? Quel rôle a chacun de ces contenus cognitifs dans l'apprentissage auprès d'autrui, mais aussi dans la découverte autonome ? Quels liens entretiennent ces deux façons d'acquérir la connaissance et la compréhension ? L'examen de ces questions occupera un premier chapitre, consacré à la théorie de la connaissance chez Proclus.

Nous passerons ensuite aux méthodes que développe le Diadoque pour stimuler et renforcer les facultés cognitives supérieures de l'âme humaine : son opinion, sa *διάνοια* et son intellection. Ces méthodes sont celles des sciences et de la dialectique. Mais qu'est-ce que cela recouvre ? Faut-il y inclure toute pratique dialogique ? En particulier, comment Proclus articule-t-il les définitions platonicienne et aristotélicienne, fort différentes, de la dialectique ? Les traditions philosophique et mathématique font un usage abondant, tant pour la recherche que pour l'enseignement, de différentes méthodes ou actes formels : la division, la définition, la démonstration, l'analyse, la synthèse, l'hypothèse. Dans les contextes dialogiques, ces méthodes sont souvent mises au service de la réfutation de l'interlocuteur ou, au moins dans la pensée socratique, de la maïeutique. Tous ces concepts méthodologiques ont une définition variable selon les philosophes. Proclus entend leur donner à tous une place. Comment s'y prend-il ? Quel rôle donne-t-il à chacune de ces méthodes dans la conception qu'il propose de la dialectique ? Sont-elles à

1. Chez les néoplatoniciens, tous ces termes sont techniques. Si la plupart ont une traduction évidente, celui de *διάνοια* pose plus de difficulté : elle est pensée, mais l'intellection l'est aussi ; elle est raison, mais ce concept est chez Proclus réparti entre le concept de *διάνοια* et celui de *λόγος*, qui diffèrent par leur extension, leur connotation et leur fonction. La *διάνοια* se caractérise par la rationalité discursive qui rend l'âme capable de science, nous aurons l'occasion de préciser cela dans la sous-section 1.1.4, c'est-à-dire le chapitre 1, section 1, sous-section 4.

utiliser de concert, faut-il choisir entre elles, ou les appliquer successivement dans un ordre défini ? Certaines sont-elles subordonnées à d'autres ? Quelles en sont les fonctions pédagogiques ? Comment se répartissent-elles entre l'enseignant et l'élève ? En va-t-il de la même façon pour la dialectique, les mathématiques et les autres sciences comme la physique ou la théologie ? Le second chapitre étudiera l'organisation de ces méthodes rationnelles selon Proclus.

Ces deux chapitres formeront la première partie de notre recherche, décrivant les aspects théoriques et objectifs de la connaissance et de l'apprentissage, abstraction faite de la relation entre un élève et un maître pourvus de particularités individuelles. Cet aspect fera l'objet de la seconde partie, subdivisée en trois autres chapitres. En effet, enseigner est pour Proclus une sorte de causalité (on *fait* comprendre) qui dépend de trois facteurs : la disposition de l'élève, la capacité de l'enseignant, et la relation qui se construit entre eux.

Après quelques précisions méthodologiques liées à l'abord de cette seconde partie, le troisième chapitre s'intéressera à la disposition d'une âme à apprendre ou découvrir, c'est-à-dire ce qui en fait un (bon) élève. Quelles qualités doit-elle posséder ? Sont-elles intellectuelles, morales, spirituelles ? Sont-elles innées, peut-on les acquérir, voire les faire acquérir ? Peut-on faire apprendre autant à tous ? Y a-t-il des stades cognitifs, sont-ils liés à l'âge ? Quelle est le rôle de toute l'éducation qui précède le moment où l'on peut raisonner, faire de la dialectique et actualiser ses plus hautes facultés pour enfin *comprendre* ? Dans quelle mesure s'identifie-t-elle à la $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$? Quelle contribution y apportent les règles morales et sociales, la poésie, la mythologie, la littérature, les arts, les sports, les sciences, les mathématiques, la philosophie ? Peut-on s'en passer, dès l'enfance ou par la suite, à quelles conditions ? Ces qualités incluent-elles des aspects motivationnels ? Sont-ils fonction du seul arbitraire personnel, à quel point peuvent-ils être dirigés ou stimulés par une action extérieure ? Agir sur eux menace-t-il l'autonomie de l'élève et ses chances de découvrir à terme par lui-même ? Après avoir suivi les passages où Proclus traite ces questions sur un mode général et théorique, nous profiterons du format des commentaires pour observer comment il estime trouver des exemples des différentes qualités que peut posséder un élève dans les personnages des dialogues platoniciens. Ce sera l'occasion d'apprécier la stabilité ou la souplesse du modèle, une fois confronté à des cas fictifs mais concrets de personnalités diverses, marquées et relativement crédibles.

Le quatrième chapitre nous fera passer du côté de l'enseignant. Avec la même méthodologie, nous nous intéresserons à l'attitude qu'il doit adopter pour que son action pédagogique puisse être efficace. Quel est le critère qui fait le bon enseignant ? Enseigner est-il une prérogative humaine, ou peut-on trouver, dans l'univers proclien (riche en dieux, en démons, mais aussi en signes manifestant leur action partout dans le monde sensible), d'autres sources d'enseignement ? Nous verrons que la Providence divine et ses agents démoniques ont un rôle à jouer dans l'éducation de l'âme. Comment l'enseignant humain doit-il se positionner par rapport à ces éventuelles sources concurrentes ? Quelles qualités doit-il lui-même posséder ? Comment répondent-elles à celles de l'élève ? De la même manière qu'au chapitre précédent, nous verrons comment Proclus trouve ces qualités et attitudes du côté des personnages des dialogues platoniciens auxquels il attribue un rôle d'enseignant.

Enfin, le dernier chapitre déploiera tous ces éléments pour mieux cerner la relation pédagogique proprement dite. Comment toutes les conditions liées aux caractéristiques du maître, de l'élève, de la dialectique et de la connaissance peuvent-elles interagir pour permettre qu'un individu enseigne à un autre à un moment donné, lui permette, que les circonstances soient idéales ou non, de progresser, d'apprendre, de mieux comprendre ? Comment l'enseignant peut-il s'adapter au contexte, aux acquis et lacunes de son élève, à sa personnalité ? Comment peut-il profiter des qualités de l'élève et compenser ses défauts pour que la rencontre soit féconde ? Peut-il l'aider malgré lui, par la contrainte ou la manipulation ? Quand doit-il le ménager, le brusquer ? Comment en gagner et en mériter la confiance, le respect, l'estime, voire l'affection ? Jusqu'où la relation affective entre enseignant et élève doit-elle aller ? L'enseignement doit-il impliquer des émotions, à sens unique ou réciproques ? Comment celles-ci influencent-elles l'apprentissage et plus généralement le rapport au savoir ? En partant cette fois des cas concrets que Proclus trouve dans les dialogues, et des outils conceptuels qu'il se donne pour les décrire, nous tâcherons de montrer qu'il propose des orientations claires et cohérentes pour guider la construction, toujours particulière, de la relation entre un enseignant et un élève.

Cette relation et les outils pour la décrire font souvent appel à un lexique médical. L'analogie entre enseignement et guérison est récurrente, non seulement chez Proclus, mais aussi chez nombre d'autres auteurs antiques, à commencer par Platon. Nous réservons l'étude de ce parallèle à une annexe, placée à la fin de ce travail. Celle-ci proposera quelques distinctions théoriques pour approcher l'analogie médicale, elle en fera une brève étude chez Platon puis chez Proclus. Elle n'épuisera pas ce qu'il y aurait à dire sur ce rapprochement lourd d'implications philosophiques, pédagogiques et éthiques, mais tâchera de donner au moins les éléments nécessaires au projet de cette thèse : reconstruire la conception proclienne de l'éducation et de la compréhension.

Chapitre 1

La connaissance

Enseigner, c'est faire apprendre. Apprendre, c'est passer de l'ignorance à la connaissance. « Ignorance » et « connaissance » peuvent signifier beaucoup de choses, tant dans le langage courant que dans celui de l'épistémologie, mais aussi au sein d'une même doctrine philosophique. C'est le cas du système proclien. L'épistémologie de Proclus ne constitue pas l'objet propre de notre investigation, elle a déjà fait l'objet de travaux approfondis. Néanmoins, le sens et la portée de la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage que nous cherchons à décrire ne peuvent se comprendre qu'à la lumière de cette théorie de la connaissance. Il nous faut donc commencer par la présenter, en expliquer le vocabulaire et les concepts principaux. Ceux-ci formeront le lexique de base des arguments sur l'apprentissage et l'enseignement qui seront par la suite étudiés. Notre exposition sera guidée par le but qu'elle sert, c'est-à-dire l'élucidation du progrès cognitif tel que conçu par Proclus ; à cette fin elle pourra être parfois sélective quant à l'importance relative accordée à chaque thème.

Quelques mots généraux, d'abord, sur Proclus et la place qu'il accorde à la connaissance¹. Le système néoplatonicien, depuis le premier philosophe qu'on qualifie ainsi, Plotin, repose sur la double identification du Bien avec l'Un et avec le Principe suprême de toute réalité. Toute chose tient sa réalité de sa bonté et de son unité, qui sont un reflet plus ou moins lointain et diminué de cet Un-Bien suprêmement réel. Plus exactement, il est au-delà de l'être, du dicible et même du pensable, dans la mesure où discours et pensée impliquent déjà une certaine multiplicité incompatible avec l'Un absolu. Les néoplatoniciens organisent le réel en strates, qui sont autant de degrés de dispersion de cette unité principielle. Plotin distinguait les niveaux intelligible, psychique et corporel, qui ajoutent à l'unité respectivement (et cumulativement) la distinction, la succession et le couple spatialité-génération. Ce modèle relativement clair pose diverses difficultés philosophiques et exégétiques ; pour les résoudre, les néoplatoniciens ultérieurs ont proposé différentes distinctions supplémentaires. Dans le système de Proclus, on

1. Nous nous fondons en bonne partie sur les introductions à Proclus que l'on peut trouver notamment dans la monographie de W. BEIERWALTES, *Proklos : Grundzüge seiner Metaphysik*, Francfort, Klostermann, 1965 ; celles de S. E. GERSH, *Κίνησις ακίνητος : A Study of Spiritual Motion in the Philosophy of Proclus*, Leyde, Brill, 1973 ; R. CHLUP, *Proclus : An Introduction*, New York, Cambridge University Press, 2012 ; et dans l'ouvrage de P. D'HOINE et M. MARTIJN (éds.), *All from One : A Guide to Proclus*, Oxford, Oxford University Press, 2017 ; nous nous inspirons aussi de l'ouvrage de J. TROUILLARD, *L'un et l'âme selon Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1972.

peut trouver un grand nombre de niveaux intermédiaires, d'importance inégale, entre l'Un-Bien et la Matière comme totale indétermination, absence d'unité et de bonté. Les ajouts les plus significatifs sont celui des hénades entre l'Un et les intelligibles, du couple Limite-Illimité juste après les hénades, et la distinction entre âmes humaines, démoniques et divines. Le reste consiste principalement en la réorganisation de l'intelligible en douze triades divines afin d'accorder les *Oracles Chaldaïques*, la théologie orphique et les mythes platoniciens, en particulier du *Phèdre*. Ce modèle représente une chaîne de causalité qui fonctionne en diamant, c'est-à-dire que ce sont en fait les réalités les plus au centre de ce modèle (en l'occurrence les âmes) qui reçoivent l'action du plus grand nombre de causes (elles sont réelles, vivantes et pensantes). Les réalités les plus élevées (les plus unitaires) et les plus basses (les moins unitaires) ont ainsi en commun de dépendre d'un moindre nombre de causes : la nature corporelle est et vit, mais ne pense pas, et la matière inanimée existe bien par l'action lointaine de l'Un, assez puissante pour s'étendre jusqu'à elle, mais elle est privée de la vie et de la pensée.

Cette causalité métaphysique ne s'exprime pas selon le modèle de quatre causes aristotéliennes, et encore moins selon une action mécaniste, mais d'après le schème de procession (πρόοδος), conversion (ἐπιστροφή) et manence (μονή). Chaque réalité se constitue par un double mouvement de procession entropique à partir du degré supérieur qu'elle disperse davantage, de conversion unificatrice par laquelle elle se retourne vers ce degré supérieur et tend à la rejoindre, ainsi que par une manence qui est sa stabilisation dans le nouveau degré de réalité qu'elle constitue. Ce modèle informe l'ensemble de la réalité proclienne : tout être et toute action s'inscrivent dans cet équilibre entre les trois tendances. Cela inclut les actions pratiques ainsi que les différentes formes de connaissance et d'apprentissage. Souvent, Proclus associe le triplet manence-procession-conversion à la triade être-vie-intellect qui structure également une bonne part de son système métaphysique. Les pratiques de connaissances relèvent ainsi surtout de la conversion vers les réalités connues.

Puisque la procession est une différenciation par dispersion à partir d'un degré d'être plus unitaire, elle est une certaine perte d'unité et donc de bonté. Bien que bonne en tant qu'indispensable à la complétude de la réalité et aussi à la conversion qu'elle prépare, elle peut donc être considérée comme porteuse d'un mal relatif. Ce dernier n'a pas d'existence propre, il est l'état résultant, avec sa propre inertie, de la dispersion et de l'affaiblissement de la concentration du bien d'un degré de réalité plus unitaire. La conversion qui compense cette procession sans l'annuler est ainsi un regain de bien, une remontée partielle, une purification d'une partie du mal acquis et de ce qui en a résulté. Le cas le plus développé et le plus pertinent est la procession de l'âme, non seulement comme réalité générale, mais aussi comme individualité particulière. Pour être une âme humaine singulière, il lui faut donner forme à un corps, c'est-à-dire procéder assez pour engendrer une matière corporelle à laquelle se lier. La conversion de l'âme vers ses principes se fait à travers la connaissance, qui lui permet de s'assimiler aux degrés supérieurs sans s'y anéantir. La majorité des âmes humaines sont en état de conversion incomplète ; savoir est notre façon de compléter cette conversion qui est le destin de toute réalité. Cela peut prendre du temps : à partir du niveau psychique, la conversion se fait dans la durée.

La connaissance est ainsi processus de constitution. Se convertir parachève le mouvement processif, c'est un rattachement de soi aux causes. L'âme est la dernière réalité à pouvoir s'autoconstituer, la première à le faire progressivement. En effet, elle seule est capable de se mouvoir par elle-même, tout en étant incorporelle, c'est-à-dire telle que le sujet et l'objet de la conversion se confondent, sans être spatio-temporellement séparés¹. Cela la rend capable de réflexivité, c'est-à-dire d'une conversion vers soi-même, qui donne lieu à une connaissance de soi, mais aussi à une constitution de soi-même par soi-même, à savoir par son propre acte réflexif². En l'occurrence, l'intellection complète des principes immatériels qui sont la cause de l'âme, tels qu'ils se trouvent en elle, inclut nécessairement la conscience du processus d'intellection ; c'est là ce qui permet à l'âme de se réaliser comme entité à part entière³. L'être humain, que Proclus identifie à son âme⁴, est complet dans la mesure où sa connaissance des principes qui sont en lui, c'est-à-dire sa connaissance de soi, est complète. Comment survient cet accomplissement ?

1.1 Degrés cognitifs

La connaissance humaine s'opère en plusieurs étapes. Cela se traduit dans la progressivité de son acquisition, mais aussi dans la multiplicité des modes de connaissance. En effet, on peut parler de connaissance pour différentes activités psychiques. Reconnaître un visage n'est pas le même acte que se représenter la journée de demain, ou que résoudre un problème logique. Proclus énumère régulièrement pas moins de cinq sortes de connaissance clairement distinctes : la sensation, l'imagination, l'opinion, la *διάνοια* (parfois traduite par « pensée discursive ») et l'intellection. Chacune s'applique à un objet différent qui lui correspond : une réalité peut être sensible, imaginable, opinable, dianoétique ou intelligible⁵. Proclus dissipe un possible malentendu : son univers n'est pas une juxtaposition d'objets hétérogènes qui seraient chacun accessible par une faculté différente. C'est une même réalité que toutes les facultés connaissent, mais chacune crée son objet propre par son exercice⁶. Plus encore, aucune de ces facultés cognitives et des objets qui y correspondent n'a d'existence indépendante. En effet, aucune ne peut être principe de connaissance, car toutes présentent une division et une multiplicité qui renvoient à quelque chose d'autre qui les unifie. À la manière de la dérivation processive des niveaux hénologiques, chaque faculté cognitive repose sur une autre plus unifiée qu'elle, jusqu'à l'intellection humaine, forme fondamentale de toute connaissance en nous, qui à son tour renvoie

1. *ET* 15-20.

2. C. STEEL, « Le rapport entre constitution de soi et conversion vers soi chez Proclus », dans *Retour, repentir et constitution de soi*, éd. A. CHARLES-SAGET, p. 161-175.

3. L. P. GERSON, « Ἐπιστροφή πρὸς ἑαυτὸν : History and Meaning », *Documenti e Studi Sulla Tradizione Filosofica Medievale* 7 (1997), p. 1-32.

4. *In Alc.* 18.4-9.

5. *In Tim.* I.243.26-255.24 et 343.8-17. Sensation et imagination sont parfois écartées comme n'étant pas tout à fait des connaissances (*De Prov.* 27-32), et l'imagination est souvent simplement omise (*TP* I.3, p. 15.17-21 et *In Parm.* IV.955.3-7), voire assimilée à la sensation (*Dec. Dub.* 3-4). Nous aurons l'occasion de revenir sur ces passages.

6. *In Tim.* I.11.15-19. Sur cette complexe question, voir notamment L. SORVANES, *Proclus : Neo-Platonic Philosophy and Science*, New Haven, Yale University Press, 1996, p. 114-126 ; A. C. LLOYD, *The Anatomy of Neoplatonism*, Oxford, Clarendon Press, 2005, p. 140-163.

à l'unité de l'Intellect divin¹. Sentir ou déduire sont des intellections diminuées, des versions affaiblies de l'intellection humaine : par elles, on comprend, mais en partie seulement. Pour décrire cette intellection, il nous sera utile d'examiner d'abord suffisamment chacun des modes de connaissance qui en dérivent.

1.1.1 Sensation

Procédons par ordre ascendant. Dans la perspective néoplatonicienne, la sensation est la faculté cognitive la mieux partagée et la plus immédiatement accessible, mais c'est aussi la dernière dans l'ordre épistémique et métaphysique, la plus basse². Ultime déploiement de l'intellection, elle relève, comme l'imagination, de l'âme non rationnelle³. Cela lie ces deux facultés à la mortalité et à l'interaction spatio-temporelle avec la réalité corporelle. Elles sont donc éphémères et non liées au véritable sujet de connaissance qui est l'âme rationnelle, immortelle. La sensation est en outre si profondément liée aux sensibles extérieurs qu'elle est d'elle-même trop imprécise et instable pour être considérée comme fiable⁴. Voyons comment elle fonctionne et quels usages elle peut néanmoins avoir pour la connaissance et l'apprentissage selon Proclus.

1.1.1.1 Extériorité

Particularités de la sensation D'abord, la sensation a ceci de particulier par rapport aux autres facultés cognitives qu'elle consiste entièrement en la perception d'un objet extérieur à elle-même et à l'âme⁵. C'est une des raisons qui explique son statut inférieur : la sensation est intrinsèquement passive⁶. En effet, elle dépend tout entière d'une stimulation extérieure, sans laquelle elle n'est rien : elle se contente d'après Proclus de subir les impressions venues du dehors. La sensation est une faculté unique, mais elle a besoin des sens particuliers, eux-mêmes médiés par les organes sensoriels, pour connaître ses objets⁷. Elle précontient chacun de ces cinq sens et les distribue dans le corps afin d'en obtenir autant de perspectives sur les sensibles⁸.

1. *In Parm.* VI.1046.12-1047.12 et *In Tim.* I.342.25-343.3.

2. *In Tim.* I.248.22-31 ; *In Remp.* II.350.29-351.1 ; *In Parm.* III.797.34-798.9.

3. Ces facultés ne relèvent en effet pas directement de la raison (λόγος) et peuvent exister dans des âmes incapables de διάνοια. Elles sont donc comme « situées » dans la partie non rationnelle de l'âme. Cela ne les empêche pas d'être informées par les facultés supérieures, totalement ou partiellement rationnelles. Nous utiliserons parfois aussi le terme « irrationnel » lorsque l'action de ces facultés est clairement dénoncée dans ses travers.

4. P. LAUTNER, « Some Clarifications on Proclus' Fourfold Division of Sense-Perception in the *Timaeus* Commentary », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 118-135 ; J. OPSOMER, « Was sind irrationale Seele ? », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 136-166 ; S. RAPPE, « Self-perception in Plotinus and the later Neoplatonic tradition », *American Catholic Philosophical Quarterly* 71 (1997), p. 433-451 ; H. J. BLUMENTHAL, « Some Neoplatonic Views on Perception and Memory : Similarities, Differences and Motivations », dans *Traditions of Platonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 319-335 ; D. G. MACISAAC, « *Non enim ab hiis que sensus est iudicare sensum* », *The International Journal of the Platonic Tradition* 8.2 (2014), p. 69-92.

5. C'est une caractérisation récurrente en d'importants passages comme *In Tim.* II.83.15-85.31 ou III.286.2-287.10, sur lesquels nous reviendrons. Voir aussi *In Remp.* I.233.3-25

6. *In Remp.* I.111.19-23.

7. *In Tim.* II.86.20-23.

8. *In Tim.* II.266.16-21 et *In Parm.* IV.957.25-30. Le fonctionnement de chaque sens est détaillé en *In Tim.* II.87.1-91.1 ; la vue et le toucher peuvent à eux seuls représenter l'ensemble de l'opération sensitive, cf. II.6.1-21 ainsi que *TP* III.22, p. 180.5-21.

La sensation n'est pas la seule à porter sur des objets extérieurs sans en connaître la cause : c'est aussi le cas de l'opinion, dont elle est une imitation¹. La différence est dans la façon de s'y rapporter : alors que l'opinion décrit le monde extérieur, éventuellement corporel, dans ses propres termes et de façon interne à l'âme, la sensation se distingue de tous les autres modes de cognition parce qu'elle ne possède absolument pas son objet en elle mais le voit de façon purement externe². La sensation n'inclut pas la mémoire ou l'anticipation, qui relèvent de l'imagination : elle est pure excitation par une stimulation présente³. La sensation est ce par quoi l'âme est absorbée par l'ici et maintenant, l'instantanéité fugace, sans pouvoir y contribuer.

Inconvénients Une telle absorption est incompatible avec la connaissance si celle-ci doit présenter un caractère de généralité. En effet, les stimulations sensibles, pour naturelles qu'elles soient, changent sans cesse : celle d'un instant est en conflit avec celles qui la suivent ou précèdent, mais aussi avec les contenus plus stables des facultés supérieures, qu'il s'agisse de l'imagination, de l'opinion ou de la *διάνοια*⁴. Elle est ainsi la principale source d'erreur, en paralysant la partie rationnelle de l'âme et en trompant l'irrationnelle, générant des croyances fausses⁵. Cela s'explique par deux aspects de l'externalité de la sensation que nous avons mentionnés. D'une part, la passivité et la matérialité de la sensation la rendent imprécise, puisque toujours dépendante d'organes corporels qui sont autant de filtres déformants⁶. D'autre part, son mode de connaissance est toujours divisé, tant par la multiplicité des organes que par la succession discrète de ses saisies instantanées. En conséquence, la sensation ne peut que nous présenter la réalité comme elle-même divisée⁷ : pour le dire autrement, le phénomène est tributaire des structures de la sensibilité. Le problème est que l'âme qui s'y fie exclusivement échoue à percevoir l'unité et la cohésion de la réalité : elle voit certes du blanc, mais n'a aucun accès à ce qu'est véritablement le blanc⁸. La raison en est à chercher dans son statut de pure réceptivité : la sensation reçoit indistinctement toutes les stimulations, elle est à elle seule incapable de la réflexivité qui lui permettrait de prendre conscience de son propre fonctionnement et d'appliquer à celui-ci le recul nécessaire⁹. L'inaptitude à dépasser le chaos de la sensation immédiate est un problème pour toute théorie de la connaissance. Dans le cadre métaphysique néoplatonicien qui fait de l'unité le principal critère de réalité, le principal but éthique et le

1. *In Eucl.* 18.14-17, à comparer avec *In Remp.* I.235.12-15 et II.51.22-52.11.

2. *In Tim.* I.242.27-29 et 244.22-24.

3. *In Tim.* III.332.23-28.

4. *In Alc.* 245.14-246.8.

5. *In Tim.* III.333.3-9 ; 334.28-335.10 ; 338.2-21 ; 340.8-26, voir sous-section 1.2.

6. *In Parm.* V.1025.4-8.

7. *In Parm.* IV.864.24-25 ; *In Eucl.* 46.3-6.

8. *In Parm.* II.723.28-724.12 et IV.956.38-957.2 (*τὸ τί ἦν εἶναι*). Il y a certes des formes tirées de cette multiplicité sensible (II.730.14-19), qui sont bien distinctes de simples concepts abstraits ou « hystérogènes » (V.980.11-14 et *In Eucl.* 51.9-20 ; sur ce terme, voir sous-section 1.3.2.1), mais cela n'implique pas que ces formes soient elles-mêmes directement perçues par la sensation.

9. *In Remp.* II.52.10-12. Cette caractéristique est parfois aussi attribuée ensemble à la sensation et l'imagination : *In Remp.* II.277.18-28. Cependant, quand il s'agit de décrire l'état de passivité incapable de distinction qui est celui des enfants, Proclus dit d'eux qu'ils ne vivent que selon leurs désirs et leur sensation, et pas encore selon leur imagination : *In Alc.* 162.7-10.

principal objet de connaissance¹, ne pas percevoir cette unité est un défaut d'autant plus grave.

Nuances L'externalité qui définit la sensation en constitue aussi le défaut essentiel. Mais pour passive qu'elle soit, elle n'en est pas moins une faculté cognitive de l'âme. En tant que telle, elle imite à son niveau l'Intellect et même y participe². Cela l'assimile à une sorte d'intellection, dans la mesure où, pourvu qu'elle soit conjointe au raisonnement, elle peut saisir des νοήματα, quoique fort différents de ceux visés par les facultés supérieures : « de plus, chez les âmes particulières, les concepts sont de deux sortes, d'une part ceux issus des λόγοι essentiels, de l'autre ceux issus des sensations de multiples êtres, rassemblées dans le raisonnement en un seul [concept] »³. Si la différence entre νοήματα sensibles et intelligibles va de soi, qu'est-ce qui justifie qu'on les rapproche ? La structure cognitive des facultés inférieures n'existe en fait que comme déploiement de la structure de l'intellection, parallèle au mécanisme de procession par lequel la réalité sensible déploie l'intelligible : toute faculté non rationnelle trouve son origine dans l'intellection, elle en procède⁴.

Mais on ne comprend cette position théorique de principe qu'en complétant la description du fonctionnement effectif de la sensation. Dans la métaphysique néoplatonicienne tardive, la pensée ou intellection se caractérise surtout par le moment conversif par lequel ce qui a procédé tend à retrouver son origine. De même, la sensation est certes corporelle et porteuse d'une cognition divisée, mais elle tend néanmoins à se rassembler en une indivision⁵. En effet, la sensation ne se résume pas à l'opération des organes sensoriels, mais elle inclut aussi leur unification par le sens commun. Celui-ci a son siège dans le véhicule de l'âme, lui aussi corporel mais moins divisé que notre corps matériel⁶. Une conséquence est qu'une sensation est possible même dans le cas d'une âme séparée du corps et de l'interaction avec le monde : la sensation est dans l'âme qui perçoit et non dans les sensibles⁷. Au niveau épistémique, il s'agit de souligner que l'âme particulière se rapporte *aux* sensibles non seulement par un mouvement passif et centrifuge de la sensation proprement dite, dirigé vers *un* sensible, mais du même coup par un retour sur soi qui unifie l'ensemble des sensations immédiates en un flux sensible cohérent, et fait « de la ligne fuyante un cercle », du divisé un indivisible⁸. Le flux ainsi obtenu est subi et

1. L. SORVANES, *Proclus, op. cit.*, p. 48-56.

2. *TP* III.6, p. 23.25-24.12 ; voir aussi *ET* 20 et 39.

3. *In Parm.* IV.895.31-34 : 'Επί πᾶσι δὲ, ἐν ταῖς μερικαῖς ψυχαῖς διττὰ τὰ νοήματα· τὰ μὲν γὰρ ἐστὶ τῶν οὐσιωδῶν λόγων, τὰ δὲ τῶν ἐκ πολλῶν ὄντων αἰσθήσεων εἰς ἓν λογισμῶ συναιρουμένων· Voir aussi *Remp* II.350.29-351.1. L'emploi du terme νοήματα dans ce contexte est inhabituel pour la langue philosophique, surtout pour un platonicien. Nous reviendrons sur le statut de ces concepts et des λόγοι, essentiels ou projetés, dans la section 1.3.

4. Comme le rappelle J. OPSOMER, « Was sind irrationale Seele? », *art. cit.*, p. 152-161 ; voir aussi *TP* III.28, p. 100.28-30 et *In Parm.* III.819.28-33.

5. *In Tim.* II.139.20-24.

6. *In Remp.* II.167.2-4. Plus précisément, il y a une sensation unique impassible dans le véhicule divin de l'âme (que les dieux ont aussi : *In Crat.* 78, p. 37.10-14 et *In Parm.* IV.964.8-17), elle produit la sensation unique passible de son véhicule pneumatique, laquelle à son tour produit les sensations multiples dans les organes du corps matériel ou « ostréux », voir *In Tim.* III.237.24-27.

7. *In Remp.* II.154.23-155.11 et *In Parm.* IV.900.2-5.

8. *In Tim.* II.309.7-24. La traduction Festugière (qui propose « la connaissance des Sensibles [...] n'est ni seulement droite comme la connaissance des Sensibles ni seulement un cercle comme celle de la raison discursive » pour ἡ γνώσις τῶν αἰσθητῶν [...] ὥς μήτε εὐθειᾶν εἶναι μόνον οἷα ἡ τῆς αἰσθήσεως γνώσις, μήτε κύκλον οἷα ἡ τῆς

imprécis, instable et trompeur, mais il est déjà un premier niveau d'unification par rapport à la multiplicité discrète et infinie des excitations sensibles instantanées.

1.1.1.2 Variétés de sensation

On peut raffiner cette description et en résoudre certaines tensions en distinguant entre plusieurs modes ou variétés de sensation. Proclus propose plusieurs distributions qui semblent ne pas se recouvrir tout à fait.

Les quatre αἰσθήσεις Une première division interne à la sensation est développée dans le contexte de l'identification de la sensation possédée par l'univers lui-même. Celui-ci perçoit sur un mode qu'on peut dire sensible, mais il n'a rien en dehors de lui. Il possède donc son objet en lui-même, non pas à la façon dont l'âme possède ses objets imaginaires ou ses opinions, mais à l'intérieur de son corps, sans distinction réelle entre le percevant et le perçu : sa sensation est ainsi une prise de conscience de soi-même. Nous ne percevons pas à la manière de l'univers, ne serait-ce que parce que nous sommes toujours différents de ce que nous sentons, même en nous. Il doit donc y avoir d'autres formes de sensation : trois, en l'occurrence. L'une a son objet hors d'elle mais a de commun avec la sensation totale qu'elle le saisit souverainement d'un coup. Une autre mêle la passivité et la recognition de son objet, tandis que la dernière est pure passivité indistincte¹. Cette gradation repose en fait simplement sur une distinction des possibilités : l'objet peut être physiquement interne (1) ou externe, et dans ce cas être perçu de façon totale et active (2), passive et divisée (4), ou de sorte à partir de la passivité divisée pour tendre vers l'activité unifiée (3). À partir de ce que l'on a vu précédemment, il est possible de comprendre ces trois derniers modes de sensation (qui sont ceux qui concernent les âmes particulières) comme autant de degrés de synthèse du donné immédiat des organes sensitifs par le sens commun qui siège dans le véhicule de l'âme. C'est probablement ce qui explique l'inséparabilité du critère de passivité et de celui de division de la perception. Nous verrons dans une prochaine section les causes qui font qu'une âme arrive plus ou moins bien à opérer cette synthèse perceptive².

Trois degrés de passivité sensible Dans un autre passage, Proclus décrit cette fois trois modalités de sensation³. Comme il traite alors de l'âme particulière, l'absence de la sensation propre au Monde ne pose pas de difficulté. La sensation (A) dont parle le passage du *Timée* qu'il commente (42a5-b1) est purement corporelle, elle consiste en la stimulation violente des organes sensoriels, partiellement transmise à l'âme. Il en existe toutefois une autre (C), im-

διανοίας) ne rend pas compte de la nuance qu'apporte Proclus entre la perception *des* sensibles et la sensation proprement dite qui n'en est que le premier moment.

1. In *Tim.* II.83.15-85.31. À propos de ce passage voir P. LAUTNER, « Some Clarifications on Proclus' Fourfold Division of Sense-Perception in the *Timaeus* Commentary », *art. cit.*; ainsi que D. BALTZLY, « Gaia Gets to Know Herself : Proclus on the World's Self-Perception », *Phronesis* 54.3 (2009), p. 261-285.

2. Sous-section 1.2.1. « Synthèse » à comprendre comme unification, non au sens dialectique du chapitre 2.

3. In *Tim.* III.286.7-287.10, commenté un peu différemment par P. LAUTNER, « Some Clarifications on Proclus' Fourfold Division of Sense-Perception in the *Timaeus* Commentary », *art. cit.*, p. 125-127.

passible, immatérielle et figurative, située dans le véhicule pneumatique de l'âme ; elle est la forme que prend l'imagination quand elle se tourne vers l'extérieur¹. Entre elles deux se trouve une sensation qui ne mobilise pas de raisons internes, est seulement réceptive de stimulations externes, mais les unifie néanmoins (B). Il est tentant d'aligner ces trois sensations avec les modalités 2 à 4 décrites plus haut. De fait, (A) est passive, divisée voire confuse comme (4), tandis que (C) est totale et active comme (2). Mais (B) suggère une action du sens commun plus proche de (2) que de (3), qui serait davantage le mouvement par lequel le donné brut de (A) est unifié pour donner (B). En effet, la première division se concentre sur le *processus* de synthèse par le sens commun, l'autre sur l'influence ou non des *λόγοι* par lesquels le sens commun peut agir. L'analyse conceptuelle du fonctionnement de ces modalités de sensation se rapprocherait donc davantage de la distribution suivante :

<i>In Tim.</i> II.83.15-85.31	<i>In Tim.</i> III.286.7-287.10
(1) Autosensation simple du monde	/
(2) Sensation active totale par le sens commun	(C) Sensation impassible informée par la raison (B) Sensation sans information rationnelle, réceptive et unificatrice du donné externe
(3) Passage des stimulations au sens commun	
(4) Sensation passive et divisée	(A) Réception passive par les organes sensoriels

Pour notre propos, il importe surtout de retenir que la sensation est une faculté, une potentialité (*δύναμις*) qui peut être actualisée de façon plus ou moins active, c'est-à-dire en unifiant plus ou moins distinctement le donné brut et immédiat des organes sensoriels. Elle peut ainsi être plus ou moins structurée par l'action de *λόγοι* issus de facultés supérieures, c'est-à-dire être plus ou moins sentée. Enfin, son opération elle-même peut faire l'objet d'une unification progressive, d'une évolution de sa lucidité.

Sensation et eikastique Toutes ces modalités de sensation opèrent sur des objets sensibles. Mais il y a une sorte de sensation qui a un objet plus spécifique, distinct des sensibles ordinaires. Il s'agit des « copies » (*εἰδωλα*) des objets sensibles, leurs reflets dans une matière qui n'en contient que l'image, perçus par la « faculté eikastique »². Cette opération sur de simples imitations est à distinguer de la sensation proprement dite et lui est inférieure³. Si l'on veut être cohérent avec la description de la sensation comme ultime faculté cognitive, il faut soit en conclure que la faculté eikastique n'est pas du tout cognitive, soit en faire un cas limite de sensation divisée dont l'objet ne peut être unifié par le sens commun. Proclus ne précise pas pourquoi au juste les reflets ne peuvent prétendre au même statut que les autres sensibles. Une réponse plausible peut être apportée par la sous-section suivante. Pour l'explicitier dès à présent, ces reflets ne contiennent pas les formes immanentes qui permettent l'abstraction : la mutabilité d'un reflet sur l'eau ou d'un dessin est plus grande et plus trompeuse que celle du reste

1. C'est-à-dire qu'elle se figure ses objets à partir de raisons déployées par les facultés cognitives supérieures, comme on le verra à la sous-section 1.1.2.

2. *In Alc.* 21.22-22.4. Il s'agit clairement d'une exégèse de la fameuse « ligne » de la *République*, 509d6-511e5. Notons que chez Platon lui-même, l'eikastique est une plutôt subdivision de l'opinion.

3. *In Tim.* I.343.23-27 ; voir aussi I.346.4-22.

du monde, en devenir mais organisé. Nous verrons toutefois bientôt que cette même propriété, dans la matière intelligible de l'imagination, peut être un danger aussi bien qu'un précieux outil cognitif. Ce n'est ainsi que comme support de l'imagination que la faculté eikastique peut trouver son utilité, alors qu'elle est stérile comme source de donné sensible.

1.1.1.3 Objet propre

Corps, mouvement, devenir Le danger de la mutabilité des reflets des sensibles est néanmoins présent, en une certaine mesure, dans les sensibles eux-mêmes. Motricité, corporéité et sensibilité vont de pair. Il faut un corps pour être perçu aussi bien que pour être mû. Tout ce qui est sensible est nécessairement en mouvement et donc en devenir, porteur d'entropie, de dissemblance et de changement ; c'est d'ailleurs pour cela que le Bien et les dieux, radicalement immobiles, sont inaccessibles à toute sensation¹. En effet, la sensation est activée par une stimulation extérieure, c'est-à-dire en fait un mouvement des corps qui atteint notre âme par le biais de notre propre corps : notre acuité est fondée sur le mouvement². Celui-ci, qu'il soit local ou qualitatif, est instabilité. Il est indissociable de la possibilité d'être perçu par la sensation³. Dès lors, il n'y a de sensation que du mû, de l'instable. Ce qu'on perçoit par la sensation est moins la matière pourvue de forme que son altération, son acquisition ou perte de déterminations. Et puisque la sensation porte sur un présent instantané, ce qu'on perçoit est même plus exactement les moments discrets de ce processus de changement de forme. Les formes dans la matière ne sont sensibles qu'en tant qu'elles sont en plein devenir⁴.

Formes Or justement, il y a des formes sensibles. Elles sont distinctes, on le verra, des formes psychiques, car on peut en quelque sorte connaître le sensible, quoique sans la solidité des raisonnements et des démonstrations⁵. Cela implique un déploiement spatio-temporel figuratif, comme d'ailleurs l'imagination ; en tant que telles, ces facultés ne font qu'imiter la connaissance non figurative des facultés rationnelles, plus exactes⁶. Cependant, notre sensation est tout de même capable d'un certain discernement. Elle peut remarquer la différence entre des réalités distinctes par l'espèce et donc par la forme, les distinguer entre elles, voire même, semblerait-il, les ordonner et hiérarchiser⁷. Il ne s'agit pas encore d'un procédé d'abstraction, et encore moins de réminiscence, plutôt de la distinction entre des réalités, qui est une première étape

1. *In Alc.* 107.28-31 ; *TP* I.3, p. 15.8-10 ; *In Tim.* I.284.17-19 ; I.286.13-19 et II.91.1-3.

2. *In Tim.* III.332.8-16.

3. Il peut ainsi même exister des corps sensibles immatériels, comme les astres, pourvu qu'ils soient en mouvement, voir à ce sujet R. SORABJI, « Proclus on Place and the Interpenetration of Bodies », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 293-304.

4. *In Tim.* II.4.20-24. Sur le statut et l'histoire de ces formes matérielles, voir C. HELMIG, « Die atmende Form in der Materie : Einige Überlegungen zum ἐνυλον εἶδος in der Philosophie der Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 259-278.

5. *In Parm.* V.980.5-17 ; voir section 1.3.

6. *In Parm.* III.797.34-798.9 ; *In Remp.* II.333.10-15 et *In Eucl.* 52.14-19.

7. *In Parm.* III.814.35-815.5. L'exemple de la distinction entre les hommes et les dieux n'est cependant pas limpide, il semble d'ailleurs relever de l'action de l'opinion plus que de la sensation. Dans d'autres passages, cette capacité n'appartient à la sensation qu'en tant qu'elle est toujours déjà informée par l'opinion, voir *In Tim.* I.248.22-251.4.

cruciale pour leur connaissance. Le monde corporel est organisé à partir d'un déploiement de l'intelligible; celui-ci est présent dans le sensible, mais il y est caché¹. À travers la matière sensible – en dépit d'elle – notre sensation peut discerner les réalités et, avec l'aide de l'opinion, les comparer. Cela ne vaut bien sûr que si l'on considère la modalité de sensation où le sens commun a déjà opéré au moins une partie de l'unification du donné immédiat brut de la sensibilité : c'est à ce niveau d'analyse qu'apparaissent les objets sensibles comme individués et pourvus de déterminations.

La sensation sans le corps Proclus pousse ce mérite cognitif potentiel de la sensation un peu plus loin. La sensation reste une faculté de l'âme, qui utilise les organes sensoriels du corps comme ses instruments. Elle perçoit certes les formes sensibles dans leur changement, mais c'est en tant que ce changement lui est congénère, c'est-à-dire non en tant que corporel, mais en tant que mouvement. Or les organes sensoriels ne sont pas des mouvements, s'ils se trouvent servir la sensation, ce n'est que par un accident de l'incorporation de l'âme. Ces organes ne sont pas ce qui permet la sensation, ils sont ce qui l'entrave le moins dans le corps matériel. Mais s'il n'y avait ni corps ni organes pour la gêner, la sensation de l'âme serait en fait plus claire, et d'ailleurs les âmes désincarnées perçoivent d'autant mieux². Plus encore : le désordre de la sensation lui vient de la mutabilité de ses objets, nécessairement corporels et donc en devenir. Mais si on les suppose absents ou neutralisés, ils ne pourraient plus distraire l'âme, même pourvue de sensation : cette dernière serait alors au repos, prête à céder la place aux facultés supérieures, comme c'est l'état normal de ceux qui vivent selon ces facultés³. La sensation peut ainsi exister sans le corps. En l'absence de corps à sentir, elle est simplement au repos et laisse d'autres facultés appréhender d'autant plus aisément les formes. En l'absence de corps pour gêner l'âme dans sa perception, elle gagne en acuité pour observer les changements des corps sensibles. En leur présence, elle profite de la mutabilité des corps pour y retrouver les formes sensibles.

1.1.1.4 Valeur cognitive

Sensation et réminiscence L'âme est essentiellement un mouvement automoteur. C'est ce qui lui permet de connaître, et surtout de se connaître elle-même. Cette automotricité s'exprime à travers chacune de ses opérations dites cognitives : intellection, imagination et sensation⁴. Tout mouvement est orienté; pour les néoplatoniciens, il s'agit toujours d'une tendance à une fin, en dernière instance le Bien. Celui de l'âme est orienté vers la beauté, première manifestation du Bien. Dans le cas de l'âme incorporée, la beauté la plus accessible est la beauté sensible. Celle-ci permet la connaissance. Le « musicien » (c'est-à-dire le mélomane) aime les harmonies

1. *In Op.* 49, qui en fait la signification du geste mythique de Prométhée, qui cache le feu divin dans une fêrue. En *In Op.* 50, cette dissimulation est rendue responsable du caractère pénible de notre expérience dans le devenir.

2. *In Remp.* II.164.9-21. C'est aussi le cas des dieux : *In Crat.* 78, p. 37.10-14.

3. *In Tim.* II.116.5-21. C'est manifestement le raisonnement qui fonde implicitement l'argument sur la cécité d'Homère (grâce à laquelle il discernerait mieux le réel) en *In Remp.* I.174.4-176.13.

4. *In Remp.* II.160.23-26. Comme souvent chez Proclus, c'est là une liste esquissée plutôt qu'exhaustive.

sensibles, il aime en fait leur beauté qui suscite en lui un début de réminiscence¹. En tant que belles, les données de la sensation non seulement motivent à la connaissance de ce qui en fonde la beauté, mais y aident. Elles n’y suffisent cependant pas et ont besoin de deux adjuvants. D’une part, les sensations ponctuelles, même agrégées par le sens commun en une perception distincte, requièrent une continuité temporelle pour se prêter à des réflexions de plus haut niveau. Ce sera le rôle de la mémoire, fournie par l’imagination : en se remémorant les sensations, il devient possible de convertir le plaisir fugace de leur beauté en élan plus stable vers la beauté rationnelle et intelligible, vers la réminiscence². D’autre part, pour former un souvenir cohérent et utile, les sensations ainsi agrégées devront faire l’objet d’une rectification par une instance supérieure.

Correction par le λόγος La sensation se distingue de l’ensemble des opérations des organes sensoriels par sa dimension cognitive. Celle-ci lui est fournie par l’opinion, premier niveau de cognition rationnelle, qui complète la réceptivité des organes corporels et procure à la sensation la structure rationnelle qu’elle imite, son λόγος³. Ce dernier consiste à « dire la cause » des données sensorielles, à les y rattacher. En effet, le sens commun a beau les rassembler et distinguer, il ne pourrait y repérer un objet cohérent s’il n’était informé par un λόγος doxastique (c’est-à-dire : issu de l’opinion) qui pose un sujet des déterminations perçues⁴. La sensation seule est pure irrationalité car incapable de la réflexivité élémentaire qui lui permettrait de se corriger : elle ne peut faire autrement que de voir le soleil comme petit, ni d’ailleurs que d’y voir un cercle de lumière ; ce n’est qu’en tant qu’elle est informée par l’opinion qu’elle peut corriger ses données pour les interpréter comme venant d’une sphère de grande taille⁵. La perception du monde donnée par la sensation est à la fois évidente et absurde, elle ne devient crédible et utile que rectifiée par une opinion qui l’inscrit dans une structure de sens. Cela ne signifie pas que l’opinion connaît la cause, mais plutôt qu’elle attribue une certaine cause à un ensemble de données sensibles, ce qui permet d’avoir une certaine connaissance de celui-ci⁶. Une telle correction doit se faire en continu, dans la mesure où la sensation en est incapable et s’avère im-

1. *In Eucl.* 21.10-13, qui reprend de toute évidence Plotin, I, 3 [20], 1.

2. *In Tim.* I.102.30-32. Les mathématiques, typiquement illustrées par la matière imaginaire, peuvent partir de la beauté sensible : *In Eucl.* 27.11-16.

3. *In Tim.* I.248.22-31 ; voir aussi *In Remp.* I.263.16-21.

4. *In Tim.* I.249.3-250.11 : il faut l’opinion pour identifier telle conjonction du rouge et du lisse comme une pomme. L’exemple était commun dans la philosophie ancienne, voir à ce sujet C. HELMIG, *Forms and Concepts : Concept Formation in the Platonic Tradition*, Berlin, De Gruyter, 2012, p. 248.

5. Outre le passage précédent, voir aussi *In Tim.* I.250.14-251.4 ; 255.20-24 et III.284.24-26. Bien que Proclus semble présenter les choses comme s’il y avait deux moments, celui de perception et celui de correction, il s’agit vraisemblablement d’une abstraction : le moment de la sensation est à la fois celui de la réception passive et de la structuration par le λόγος doxastique ; c’est au même moment qu’on voit le brillant et le soleil.

6. Il n’en demeure pas moins vrai que l’anticipation se fait ultimement dans toute la partie rationnelle de l’âme, y compris donc la διάνοια, qui quant à elle connaît la cause et anticipe la sensation sur un mode scientifique, comme le remarquait déjà N. HARTMANN, « Principes philosophiques des mathématiques », dans *Philosophie et mathématique chez Proclus*, éd. S. BRETON, trad. par G. de PESLOUAN, 1909, p. 201-209 pour les mathématiques ; ainsi que A. LERNOULD, *Physique et théologie : Lecture du Timée de Platon par Proclus*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2001, p. 39-61 pour la physique. Seulement, cette structure *a priori* est médiée par la production de l’opinion qui est plus directement condition de possibilité de la sensation.

manquablement inadéquate. C'est d'ailleurs faute de toujours pouvoir l'opérer pleinement que même les âmes les mieux préparées — les Gardiens de la *République* — peuvent se tromper¹.

La sensation dans les sciences Tout ce qui vient d'être dit sur la sensation trouve son application dans le rapport que les sciences entretiennent avec elle, chacune l'utilisant à sa manière². C'est le cas en particulier de la physique. Celle-ci est une science du devenir, son mode d'accès premier et privilégié à son objet est donc la sensation³. Elle est nécessaire aussi bien pour établir ou du moins rendre acceptables certaines prémisses indémonstrables (comme celle de la beauté du monde) que comme illustration de thèses particulières (par exemple l'errance des planètes)⁴. La physique, au contraire des sciences appliquées comme la médecine, doit toutefois partir des objets qui s'imposent à la raison plutôt qu'à la sensation⁵. En effet, notre situation d'âmes incorporées au sein même du monde à observer fait que notre perception est entravée par la matière de nos organes d'une part, et biaisée par notre localisation particulière d'autre part. Il en résulte notamment que nous sommes incapables de percevoir par la sensation les cycles de révolution des astres fixes, que la raison ne doit pas moins nous pousser à poser⁶. La science utilise les données sensibles, à condition de les corriger d'abord.

Un constat comparable doit certainement être fait pour les mathématiques. Il est vrai que Proclus insiste sur le fait que les démonstrations mathématiques ne doivent pas prendre pour point de départ des propriétés issues de l'abstraction à partir du sensible (car ce serait inverser l'ordre de causalité), et que dès lors l'évidence sensible ne suffit pas à rendre triviale une démonstration⁷. Il n'en demeure pas moins possible d'appliquer les résultats mathématiques aux sensibles⁸. Mais plus que cela, les axiomes, en tant qu'ils énoncent des accidents par soi, trouvent leur fondement subjectif (ou du moins pédagogique) dans l'évidence sensible : celui qui en doute doit ouvrir les yeux⁹. Ces nuances clarifient le statut de la sensation : elle est un instrument utile, parfois même indispensable, par lequel les sciences peuvent opérer et surtout s'enseigner, mais elle ne constitue pas un critère décisif ou définitif, moins encore une cause par laquelle expliquer¹⁰.

En tant qu'interface avec le monde extérieur au sein duquel notre corps interagit, elle est

1. En *In Remp.* II.6.20-29 ; 9.11-25 ; 29.5-30.5 ; 56.8-15 et 79.13-18, l'erreur est attribuée non à un défaut de l'opinion, mais à l'imprécision de la sensation, qui échoue à percevoir le moment exact où il convient d'encourager les unions, moment qu'ils sont par ailleurs censés bien connaître théoriquement. Voir aussi sous-section 1.2.1.

2. *In Parm.* IV.946.29-947.20.

3. *In Tim.* I.351.20-28 ; II.23.9-16 ; III.4.12-13 et 153.31-2.

4. Respectivement *In Tim.* I.329.15-18 et III.129.16-32. La sensation n'est pas suffisante pour ces observations, qui sont des jugements d'opinion, mais elle les suscite.

5. *In Eucl.* 93.24-27.

6. *In Tim.* I.351.28-353.8 (entrave matérielle) ; II.113.22-114.2 (biais de situation) et III.3.14-24 (révolution des fixes).

7. Respectivement *In Eucl.* 13.27-14.23 et 322.1-323.3.

8. Comme le font des disciplines comme l'optique, la canonique ou la mécanique, certes moins pures que la géométrie : *In Eucl.* 40.9-41.24.

9. *In Eucl.* 181.7-14. Il s'agit d'un propos voisin de celui des *Topiques*, I.11, 105a5-6. En *In Eucl.* 27.11-16, Proclus admettait déjà que l'apprentissage mathématique puisse partir de la beauté des régularités sensibles.

10. *Hypot.* I.1, p. 2 et VII.56-57, p. 238.

le degré cognitif le plus familier à l'âme en début d'apprentissage¹. Elle est aussi celui qui a affaire à la réalité dans sa modalité la plus dispersée. Point de départ, déclencheur utile mais limité, elle fournit un matériau pour nourrir la science et activer la réminiscence plus qu'elle ne les fonde.

1.1.2 Imagination

Passons maintenant au second degré cognitif, lui aussi irrationnel, mais toutefois entièrement intérieur à l'âme : l'imagination.

L'imagination géométrique La recherche récente a majoritairement discuté le statut de l'imagination (traduction consacrée du mot $\phi\alpha\nu\tau\alpha\sigma\acute{\iota}\alpha$)² à partir d'un passage remarquable du second prologue du commentaire de Proclus au premier livre des *Éléments* d'Euclide. Le Diadoque s'y interroge sur le statut des objets manipulés par le géomètre. D'une part, en tant que science, la géométrie cherche à étudier des objets formels de pure raison, ou « dianoétiques ». Si elle étudie, par exemple, le cercle, c'est comme ensemble des points équidistants d'un centre³. Le cercle ainsi compris n'a pas, à strictement parler, d'extension. D'autre part, dans les faits, la géométrie se pratique et s'enseigne au moyen de figures dessinées, par exemple des cercles tracés dans le sable : des cercles sensibles. Si la sensation est aussi peu fiable et stable que nous l'avons décrit, comment des cercles sensibles mèneraient-ils aux dianoétiques ? Il faut poser entre les deux, dit Proclus, un troisième niveau : celui des cercles imaginaires. Ceux-ci, projetés immatériels dans l'imagination, sont pourvus d'extension, mais sans l'imprécision congénitale à la matière sensible. C'est sur eux que portent les constructions et démonstrations géométriques⁴. Proclus rattache cette forme spéciale de matérialité à la matière intelligible et à l'intellect patient d'Aristote⁵. L'imagination permet à la pensée discursive rationnelle (la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$) de spatialiser ce qu'elle contient sous une forme unifiée et difficile à saisir. Elle projette alors dans l'imagination ses propres raisons (ou $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\iota$) indivisibles sous une forme étendue et divisée quoique non sensible. Cette projection est d'emblée vouée à se dépasser elle-même, mais elle est nécessaire pour visualiser intérieurement l'objet conceptuel⁶.

L'imagination ainsi définie a en réalité plusieurs fonctions. D'abord, elle est une matière *dans laquelle* se produit la projection ou, si l'on veut, un écran ou un miroir *sur lequel* elle s'opère, ce

1. L'observation que la sensation a un rôle de première étape mais non de principe se retrouve aussi chez Olympiodore, *In Phaed.* 4.8.

2. Ce terme n'a pas en grec les mêmes connotations qu'en français. En particulier, il n'est pas particulièrement associé à la créativité artistique. Parfois, il a même le sens, conforme à son étymologie, d'apparence, voire d'illusion, y compris sensible : *In Remp.* I.112.7-12. Nous conservons cependant le terme car plus conforme au sens philosophique proclien que des options comme « représentation » ou « apparence ».

3. Les quinzième et seizième définitions d'Euclide, reprises par Proclus en *In Eucl.* 146.18-23, parlent plus précisément d'une « une figure plane contenue par une ligne unique appelée circonférence, par rapport à laquelle toutes les droites menées à sa rencontre à partir d'un point unique parmi ceux qui sont placées à l'intérieur de la figure [le centre] sont égales entre elles ».

4. *In Eucl.* 48.1-51.14.

5. *In Eucl.* 51.14-53.5.

6. *In Eucl.* 54.14-56.22.

qui justifierait d'ailleurs le choix d'un espace plan pour la pratique géométrique¹. Cette matière est interne à l'âme, bien qu'il ne soit pas parfaitement clair si c'est à sa partie rationnelle ou non rationnelle². Elle est un espace idéal, spatio-temporel mais non corporel, soumis aux contraintes de l'âme, mais libre de celles du devenir³. C'est en cela qu'elle peut être rapprochée de l'Intellect patient : c'est le matériau passif de la projection des λόγοι par la διάνοια. Mais l'imagination est en même temps active : comme puissance de projection dans l'espace idéal qu'elle génère, elle fait autre chose que ne le peut la διάνοια, à laquelle elle fournit une sorte de véhicule pré-corporel⁴. Celui-ci est porteur d'exigences nouvelles de représentationnalité, par exemple l'impossibilité pour deux choses d'occuper simultanément le même point. Ce faisant, il définit les conditions non de la science, mais de son exposition. L'imagination est active non au sens où elle aurait ses propres λόγοι à projeter, mais au sens où elle permet la projection sur son mode propre et pourvu de sa propre accessibilité des λόγοι dianoétiques⁵. La géométrie est en droit possible sans rien dessiner ni imaginer, par pure manipulation conceptuelle⁶. Sa représentation spatialisée par l'imagination lui fournit cependant une fécondité heuristique et pédagogique nouvelle⁷.

La place de l'imagination En dehors du contexte mathématique, l'imagination n'est pas toujours clairement distinguée d'autres facultés. Dans le *Commentaire sur le Timée*, l'imagination est parfois étroitement rapprochée de la sensation pour insister sur le contraste avec l'opinion, qui à son tour reçoit certaines des fonctions que les passages sur les mathématiques attribuent à l'imagination⁸. La plupart du temps, elle occupe cependant, parmi les facultés cognitives, une place distincte entre l'opinion et la sensation⁹. Davantage que cette dernière,

1. *In Eucl.* 120.13-121.7; voir à ce sujet I. MUELLER, « Foreword », dans *Proclus. A Commentary on the First Book of Euclid's Elements*, éd. G. R. MORROW, p. ix-xxxii, p. xx-xxi.

2. L'imagination est dite appartenir à l'âme non rationnelle (*In Remp.* I.233.25-27) et même en former le sommet (*In Tim.* III.286.30-32), voir C. HELMIG, *Forms and Concepts*, *op. cit.*, p. 228-289; mais elle est semblable dans l'*In Eucl.* indissociable de la διάνοια dont elle est une activité ou un mouvement, voir A. CHARLES-SAGET, « L'imagination, miroir de l'âme selon Proclus », dans *Le Néoplatonisme*, éd. M. P. M. SCHUL, p. 241-248.

3. N. HARTMANN, « Principes philosophiques des mathématiques », *art. cit.*, p. 211-220.

4. S. BRETON, *Philosophie et mathématique chez Proclus : suivi de Principes philosophiques des mathématiques*, Paris, Beauchesne, 1969, p. 122-123.

5. D. G. MACISAAC, « The Soul and Discursive Reason in the Philosophy of Proclus », Notre Dame, Indiana, thèse déposée en avril 2001, p. 175-179; P. LAUTNER, « The Distinction between Phantasia and Doxa in Proclus' *In Timaeum* », *Classical Quarterly* 52 (2002), p. 257-269.

6. Cette affirmation appellerait de nombreuses nuances, qu'il n'est pas possible de détailler ici, notamment que la géométrie serait alors amputée d'un grand nombre de ses possibilités de construction de problèmes ainsi que d'une partie de ses concepts, comme celui de point. Sur ces questions, voir l'ouvrage spécialisé et complet de D. NIKULIN, *Matter, Imagination and Geometry : Ontology, Natural Philosophy and Mathematics in Plotinus, Proclus and Descartes*, Burlington, Ashgate, 2002.

7. Outre les exemples d'imagination géométrique dans l'*In Eucl.*, voir *In Op.* 57, ainsi que les passages de l'*Hypotyposis* commentés par A.-P. SEGONDS, « Proclus : Astronomie et philosophie », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 319-334, aux pages 331-333.

8. Ce phénomène est déjà noté par J. TROUILLARD (éd.), *Proclus. Éléments de Théologie*, Paris, Aubier, 1965, p. 34; il est discuté plus en détail par H. J. BLUMENTHAL, « Plutarch's Exposition of the *De anima* and the Psychology of Proclus », dans *De Jamblique à Proclus*, éd. H. DÖRRIE, p. 123-147, mais notons que le principal passage qui va sans ambiguïté dans le sens de l'assimilation de l'imagination à la sensation est *In Tim.* III.69.17-20; il est nuancé en III.286.20-29.

9. Voir par exemple *In Alc.* 80.14-18 et 140.18-19.

l'imagination peut être considérée, en un sens large, comme une « intellection », dans la mesure où elle est une forme de cognition interne à l'âme, bien que son fonctionnement figuratif l'empêche d'approcher par elle-même les réalités éternelles¹. En conséquence, elle peut réfuter la sensation car elle ne pâtit pas sous l'action d'un objet extérieur ; elle est à son tour réfutée par l'opinion qui est libre de toute impression figurée². Entre la passivité sensible et la saisie intellectuelle directe, on dénombre ainsi trois sortes de connaissance ($\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$) intermédiaires, une scientifique, une opinative ou doxastique et une imaginative³.

L'imagination diffère de la sensation par son intériorité et son indépendance par rapport au monde extérieur. Cela ne l'empêche pas de mobiliser des empreintes abstraites à partir de l'expérience sensible. Seulement, elle ne se contente pas de les retransmettre comme un scribe, mais comporte une dimension mémorative et recombinaire ; comme un peintre, elle peut se servir de ces impressions pour les réarranger⁴. L'imagination dispose ainsi d'une liberté similaire à celle de l'opinion ou des facultés supérieures. Par certains côtés, elle tient même davantage de l'intellection ou de la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ que de l'opinion, qui s'intéresse davantage au monde du devenir⁵. Elle est toutefois non rationnelle car indissolublement liée à notre condition corporelle⁶. Plus précisément, elle est attachée au véhicule pneumatique de l'âme, ce qui justifie pour Proclus les souvenirs que préservent les fantômes, mais aussi la capacité d'âmes désincarnées à se reconnaître mutuellement et à poser des choix sensés quant à leurs vies futures⁷. La subsistance de l'imagination dans ce véhicule à travers les incarnations singulières est d'ailleurs indispensable pour que les châtiments et purifications posthumes aient un sens⁸.

Dangers de l'imagination Dans une majorité de passages, l'imagination est associée aux sensations et aux passions comme le mal éthique et cognitif, par trop lié au devenir, dont l'apprentissage philosophique vise à détourner pour mieux saisir l'intelligible et le divin⁹. L'imagination présente en fait plusieurs dangers aux yeux de Proclus. D'abord, sa neutralité morale comme épistémique : l'imagination peut indifféremment se figurer et être durablement marquée par des représentations vraies ou fausses, morales ou immorales. Elle peut par exemple représenter les dieux comme injustes, sous l'influence de certains poètes, ou encore fomenter des projets iniques qui pourraient par la suite être réalisés¹⁰. Cela pourrait sembler incompatible avec le rôle de l'imagination comme espace de projection de contenus dianoétiques qui, dans la

1. *In Tim.* I.243.26-245.6 et III.158.5-10.

2. *In Tim.* I.343.7-13.

3. *In Crat.* 116, p. 67.24-30, qui applique ces niveaux aux noms divins.

4. *In Remp.* I.233.3-25. Le lien est déjà présent chez Platon (*Philèbe* 39a-c) et Aristote (*De l'Âme* III.3, 427b13-24).

5. En *In Remp.* II.51.22-52.11, la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ est comparée à un carré, l'opinion à une figure oblongue, l'imagination à un cube, la sensation à un solide oblong. En *In Remp.* I.235.11-14 et 17-21, l'imagination est décrite comme le pendant non rationnel de l'intellection, la sensation comme celui de l'opinion.

6. *In Crat.* 67, p. 29.1-5 ; *In Remp.* II.77.16-18 et 177.26-29.

7. *In Remp.* II.165.22-167.6 et 327.25-328.13 ; voir aussi *In Parm.* I.693.15-20.

8. *In Tim.* III.236.26-29.

9. Voir par exemple *TP* II.11, p. 64.14-15 et 65.22-26 ; *In Alc.* 43.12-16 ; 104.21-105.7 ; 212.8-11 ; 245.17-246.3 ; *In Parm.* V.1025.4-15 ; *In Remp.* I.160.10-16 ; I.178.2-5 ; II.182.28-183.6 ; II.276.5-10 ; *In Tim.* I.247.10-17 et 269.4-9.

10. Respectivement *In Remp.* I.51.10-14 et *In Tim.* I.380.20-24.

conception platonicienne, ne sont pas censés être vicieux. Mais l'imagination ne les représente qu'en se donnant ses propres logiques, pourvues d'une puissance d'inertie capable de résultats émergents. Les pensées (νόηματα) dianoétiques sont distinctes des notions (ἐννόηματα) en lesquelles l'imagination les traduit pour qu'elles puissent être projetées : les secondes sont des actes propres à l'imagination et potentiellement déformés par le processus de projection¹. Par sa dynamique propre, l'imagination peut ainsi tromper d'au moins deux façons. D'abord, elle peut susciter des contenus aberrants à partir d'une base véritable, ce qui explique les représentations erronées qu'on peut trouver chez les poètes qui n'ont pas reçu une inspiration divine, ou même chez les lecteurs naïfs de la poésie inspirée². Comme elle cherche toujours à figurer, elle peut (à nouveau : faute d'un élan divinement inspiré) confondre l'hénophanie négative du Principe avec une pure indétermination vide³. La capacité de figuration irréfléchie de l'imagination est son premier écueil.

Proclus en décrit un second qui en est une conséquence directe. Comme les autres facultés non rationnelles, l'imagination peut toujours générer des objets incohérents, que ce soit avec les autres produits de l'imagination, ou avec ceux des sensations ou des passions. Prises comme seules guides, de telles facultés mènent l'âme à vivre en désaccord avec elle-même⁴. C'est en effet la raison qui porte l'exigence de cohérence sans laquelle l'imagination peut se révéler une course au hasard⁵. Si l'imagination est une sorte d'intellection, elle est aussi une errance sur le chemin que doit parcourir l'âme pour arriver à une intellection achevée, aux côtés de l'errance de l'opinion et de celle de la διάνοια⁶. L'errance imaginative a par ailleurs une caractéristique qui lui est propre. Plus que toutes les autres facultés, elle est porteuse d'un pouvoir d'attraction, d'un plaisir. Parfois (mais pas toujours), cet attrait hédonique lui est commun avec la sensation elle-même⁷. Si la poésie mimétique, y compris sous sa forme illusoire, a tant de succès malgré les absurdités parfois évidentes qu'elle dépeint, c'est parce qu'elle est plaisante. Une telle poésie, sous ses diverses formes, obéit à des logiques qui lui sont purement internes : ses vers délectent l'auditeur, mais en le maintenant toujours plus intimement au niveau de l'imagination⁸. Il s'agit d'un cas particulier d'une tendance plus générale des âmes particulières. C'est bien sûr dans l'intellection incorporelle qu'elles trouvent leur jouissance la plus pure. Mais puisque l'imagination conserve, sous une forme qui lui est propre, des souvenirs de cette jouissance, elle la reporte sur ses propres objets, une fois l'âme incarnée. Devant des objets, même rêvés ou fantasmés,

1. *In Parm.* IV.896.11-898.28. Si le passage affirme d'abord clairement l'opposition, il fait ensuite usage du terme νόημα pour distinguer les combinaisons arbitraires de l'imagination : centaures, hybrides absurdes, etc. Il s'agit donc moins d'une opposition terminologique technique que d'une distinction à garder à l'esprit entre le niveau dianoétique et sa projection imaginaire.

2. *In Remp.* I.80.23-27 et *In Crat.* 68, p. 29.6-12. La poésie peut elle-même mettre en garde contre de tels dangers : ils sont symbolisés par les cadeaux d'Héphaïstos et d'Hermès à Pandore, selon *In Op.* 59 et 61.

3. *In Parm.* V.1072.2-7 et 1105.30-36.

4. *In Alc.* 246.6-8 ; 264.8-14 ; 288.5-26.

5. *In Remp.* I.244.3-8.

6. La stabilité intellectuelle est précédée de ces trois errances, elle peut y retomber aussitôt qu'elle consent à déployer à nouveau de raisonnements, comme le craint Parménide : *In Parm.* V.1025.27-1030.11. Parfois dans ce passage, l'exposition aux sensations est ajoutée à cette liste d'errances hiérarchisées.

7. *In Alc.* 316.9-10 ; *In Parm.* II.723.28-724.4.

8. *In Remp.* I.191.22-25 et 203.26-204.8. L'absence de référence à la beauté sensible des vers suggère que c'est bien un plaisir interne à l'imagination et recherché pour lui-même qui est visé par Proclus.

qui suscitent en l'imagination une impression pour elle similaire, celle-ci entraîne l'âme à une fascination sans borne pour ses propres fantasmes¹. Le plus grand danger de l'imagination est précisément qu'elle projette les objets de la *διάνοια* et, à travers eux, les formes intelligées par l'âme elles-mêmes. Cela peut mener l'âme à se contenter de la projection, à la confondre avec son modèle. Mais c'est aussi ce qui la distingue comme faculté cognitive à part entière, certes non rationnelle mais non moins active.

Fonction de l'imagination À quoi sert l'imagination ? Elle a d'abord une fonction négative, une manière dont ses dangers sont compensés par sa relative utilité. L'imagination trompe par sa spontanéité qui déforme les contenus dianoétiques, mais ses erreurs s'inscrivent dans le cadre plus large d'une progression psychique guidée par la Providence divine. Le rêve d'Agamemnon le pousse à un assaut malavisé qui servira cependant la résolution finale de la guerre. Les sophismes exploitent notre imagination pour nous mener à des contradictions qui exposent l'inanité du lien à la matière et en prépare ou en renforce la purification². Si l'imagination peut usurper la place de la raison, c'est aussi une certaine *φαντασία* du bien qui lutte contre la passion des désirs et suscite le conflit qui permettra leur dépassement³.

L'imagination a aussi des fonctions positives en vertu desquelles la raison et certaines sciences l'utilisent comme auxiliaire indispensable⁴. D'abord, elle est un premier niveau de détachement des circonstances singulières par rapport à l'immédiateté sensible : elle dématématise ce que cette dernière ne peut connaître que matériellement, de la même façon que la science relie à des causes ce que l'opinion conçoit sans justification⁵. L'imagination permet des motivations d'ordre supérieur aux désirs stimulés par la sensation, elle est la condition de possibilité d'aspirations plus hautes, comme l'ambition ; c'est pourquoi un enfant ne peut être amené à apprendre tant que son imagination n'est pas assez développée⁶. À l'inverse, une fois leur imagination en place, les enfants ont meilleure mémoire que les adultes car les empreintes imaginaires les marquent d'autant plus profondément qu'ils sont inexpérimentés, ce qui favorise l'apprentissage⁷. Nous restons des enfants devant les paradoxes, qui à tout âge préservent cette propriété de marquer de façon distincte et durable l'imagination⁸.

Or c'est justement la vivacité et la puissance des images suscitées en l'âme, par exemple par la poésie, qui ont le potentiel d'en transformer les opinions⁹. Les mythes porteurs d'une vérité cachée peuvent éveiller, par l'entremise de l'« intellect imaginatif », l'Intellect véritable mais endormi, en procurant aux deux, d'un seul mouvement, un plaisir qui les aligne l'un à

1. *In Op.* 58 et 60 ; *In Alc.* 135.24-136.6.

2. Respectivement *In Remp.* I.115.13-117.21 et *In Crat.* 121, p. 71.18-72.7 (voir aussi *In Remp.* I.163.27-164.7).

3. *In Tim.* III.342.2-5. Cet argument et le précédent sont des cas particuliers d'arguments plus larges qui seront développés plus loin : voir les sous-sections 1.2.2 et 4.1.1.

4. *In Tim.* I.255.9-24 et *In Parm.* IV.946.29-947.1.

5. *In Alc.* 199.8-11.

6. *In Tim.* I.395.13-396.8 et *In Alc.* 162.7-11. Voir sous-section 3.2.1.4.

7. *In Tim.* I.194.20-195.8, voir sous-section 3.2.1.6.

8. *In Tim.* I.48.10-14.

9. *In Remp.* I.163.27-164.7.

l'autre¹. En effet, l'imagination permet de représenter les réalités les plus hautes, dianoétiques mais aussi intelligibles et divines, sous une forme figurée, imprécise mais marquante : ce sont par exemple les occurrences de théophanie². Cette figuration peut n'être qu'une première étape à dépasser une fois l'articulation des notions représentées mieux en place ; parfois en revanche, elle est l'unique mode d'accès que nous ayons à la nature de dieux qu'une âme particulière ne peut sans risque concevoir rationnellement³. Un sage comme Homère (pour Proclus : une autorité) ou même le Socrate du *Phèdre* peuvent préférer à la dialectique, sur certains sujets, un style par lequel leur imagination divinement inspirée s'adresse à celle de l'auditeur⁴.

L'onomastique et l'exploration linguistique en général sont d'ailleurs des modes d'enquête et d'enseignement qui restent au niveau de l'imagination, faculté où s'opère l'organisation du langage⁵. Il n'y a rien de rationnel à tirer du langage, ce qui ne l'empêche pas de véhiculer des enseignements sublimes déployés sur le mode propre de l'imagination. La plupart des passages insistent néanmoins plutôt sur le caractère insuffisant, provisoire et préparatoire de la représentation imaginaire : la figuration est une première approximation que la science permettra de préciser et de dépasser par l'accès aux formes psychiques⁶.

Figurer dans la matière imaginaire, par mise en extension spatiale ou sémantique, c'est se donner un ordre de représentation purement intérieur. Il est soumis à ses propres règles immanentes, qui ne sont pas celles de la matière sensible. Il dépend des formes rationnelles et intelligibles qu'ultimement il projette, mais il en déborde par sa spontanéité. Il est caractérisé par une plasticité et une vivacité qui sont à la fois danger de fascination et potentiel d'ébranlement fertile des opinions. Bien qu'inférieure à cette dernière faculté, l'imagination la complète en lui fournissant l'occasion de son propre dépassement vers la lucidité scientifique. La suite montrera en quoi.

1.1.3 Opinion

L'opinion (δόξα) reçoit de Proclus une définition ou tout du moins une caractérisation :

1. *In Remp.* II.107.14-108.17. Sur la fonction de la poésie et des mythes, voir la sous-section 3.2.2.2.

2. *In Remp.* II.241.22-27 ; 242.14-24 et 249.14-19. De tels passages poussent A. LERNOULD, « Imagination and Psychic Body : Apparitions of the Divine and Geometric Imagination according to Proclus », dans *Gnosticism, Platonism and the Late Ancient World*, éd. K. CORRIGAN et T. RASIMUS, p. 595–607, à considérer qu'il ne peut s'agir là de la même faculté que celle qui sert de support aux projections de la géométrie. Il propose donc de poser deux imaginations distinctes, l'une pour la projection dianoétique, l'autre pour la réception de l'illumination hénéadique. Le problème est que cette imagination utilisée par les mythes ne sert pas seulement à représenter le divin, mais aussi la réalité intelligible. De plus, comme les notes ci-dessous en attestent, l'imagination est aussi l'occasion d'investigations non dianoétiques, notamment par l'analyse linguistique. Par ailleurs, nous aurons l'occasion de voir dans la sous-section 2.1.5.2 que l'imagination peut aussi servir de support à la dialectique. Il faudrait alors encore démultiplier les imaginations (alors même que Proclus n'explicite pas de telles distinctions) ou distribuer ces applications entre les deux imaginations qu'on veut distinguer (mais alors, pourquoi deux plutôt qu'une ou trois?). Il est probablement plus économiques d'y voir plusieurs manières possibles de projeter des λόγοι dans une matière incorporelle pour aider une âme à mieux les approcher, sans que cela exige des facultés imaginatives distinctes.

3. Comparer *In Parm.* IV.864.34-865.10 et *In Crat.* 135, p. 78.14-22.

4. *In Parm.* I.645.25-646.1 ; *In Remp.* I.166.20-26 ; *In Tim.* I.64.11-34.

5. *In Crat.* 51, p. 18.28-19.13 ; voir aussi *In Parm.* V.1020.8-14 et Syrianus, *In Met.* 163.20-23.

6. Voir encore, par exemple, *In Parm.* V.980.5-10 ; 994.35-36 et 1018.4-7, ou *In Tim.* II.237.11-15.

Après cela, examinons ce qu'est au juste l'opinion. On a souvent répété que c'est la limite de toute la vie rationnelle et qu'elle est en contact avec le sommet de l'irrationnelle. Mais disons maintenant ce qui est propre à la tradition platonicienne : que la [faculté] opinative embrasse les **λόγοι** des sensibles et qu'elle est ce qui connaît l'**οὐσία** des sensibles et en contemple la réalité, mais sans en connaître la cause.¹

Souvent répétée ou non, la première partie de cette description peut surprendre et mérite un commentaire. Nous commencerons par là, sans chercher cependant à reconstituer la pensée des philosophes éventuellement visés par Proclus. La seconde, dans la formulation qu'il en donne, lui est à son tour peut-être plus propre qu'à Platon ; nous l'examinerons dans un second temps, avant de conclure sur le fondement psychologique qui justifie pour le Diadoque cette conception de l'opinion.

1.1.3.1 Rationalité

L'opinion, nous dit aussi Proclus, est une « certaine sensation rationnelle »². Nous verrons plus loin en quoi elle peut être dite une sensation ; tout d'abord, en quoi est-elle rationnelle ?

L'opinion est variable Commençons par la caractéristique la moins problématique de la définition ci-dessus : l'opinion ignore la cause de ce qu'elle envisage. Cette caractéristique fondamentale est liée à son application la plus courante, à savoir la gestion des affaires pratiques : l'opinion veut savoir que faire et non pourquoi, elle ne cherche pas à fonder la connaissance, mais à être utile, quitte pour cela à changer voire à s'inverser en cours de route³. Cette mutabilité est la source d'une certaine dévalorisation de l'opinion, courante dans le platonisme : qui dit variabilité dit instabilité, manque de fiabilité et errance de l'âme⁴. Il semble en effet difficile de parler de connaissance ou de raison pour une faculté qui peut, sur une même réalité, conclure une chose comme son contraire. Sans surprise, les opinions peuvent donc tout à fait s'opposer et être en contradiction les unes avec les autres, à la manière des passions de l'âme. Pire encore : elles peuvent changer non seulement au gré de ce qui est utile, mais aussi sous le seul effet des passions⁵. De leur côté, la réfutation syllogistique et la simple maïeutique peuvent également mener à changer d'opinion⁶. Circonstances extérieures du devenir et mouvement intérieur de

1. *In Tim.* I.248.7-13 : 'Ἐπὶ δὴ τούτοις τὴν δόξαν κατανοήσωμεν ἥτις ἐστίν. ὅτι μὲν οὖν πέρας ἐστὶ τῆς λογικῆς ἀπάσης ζωῆς καὶ ὅτι συνάπτεται πρὸς τὸ ἀκρότατον τῆς ἀλόγου, πολλάκις ἐστὶ τεθρλημένον. ἃ δὲ ἐστὶν ἐξαίρετα τῆς Πλατωνικῆς παραδόσεως, ταῦτα νῦν λέγωμεν· ὅτι τοὺς τῶν αἰσθητῶν λόγους τὸ δοξαστικὸν περιέχει καὶ τοῦτό ἐστι τὸ τὰς οὐσίας αὐτῶν γινώσκον καὶ τὸ μὲν ὅτι θεωροῦν, τὴν δὲ αἰτίαν ἀγνοοῦν.

2. *In Tim.* II.83.8 : ἡ δόξα λογικὴ τίς ἐστὶν αἴσθησις.

3. *De Prov.* 27.8-12 et *In Remp.* I.251.24-26 ; voir aussi *In Parm.* VI.1046.17-25. Ces passages reprennent une thématique déjà présente chez Platon, voir par exemple le *Ménon*, 98b-d.

4. *In Alc.* 243.12-15 ; 245.9-12 ; 246.6-8 ; 251.9-17 ; *In Eucl.* 45.9-10 ; *In Parm.* V.1025.15-16. Notons tout de même qu'en *In Parm.* V.1025.27-30 et 1030.33-36, le concept d'errance est étendu à la *διάνοια*, car le raisonnement implique plus de dispersion que l'intellection.

5. Respectivement *In Alc.* 278.24-30 et 288.8-12. La section 1.2, sur l'erreur, approfondira ce danger. Cette mutabilité peut aussi être bénéfique : le style littéraire de Platon et d'Homère suffit par ses images à modifier (en bien) nos opinions, cf. *In Remp.* I.163.20-164.5.

6. Plus précisément à renoncer à des opinions fausses : *In Alc.* 28.4-9 ; 170.17-24 et 251.9-17. Voir section 2.2.

l'âme peuvent ainsi altérer le contenu de l'opinion. Ce n'est donc pas sa stabilité qui lui permet de prétendre à la rationalité.

Raison non scientifique Que signifie donc « rationnel » (λογική); que signifie, dans ce contexte précis, avoir un λόγος? « Le λόγος est multiple : autre est le λόγος scientifique, autre le doxastique. »¹ Cela passe, d'une part, par le fait que l'opinion soit vraie, droite ou même « non pervertie » (ἀδιάστροφον), c'est-à-dire une opinion avec laquelle le savant serait d'accord, quoique pour des raisons différentes (car démontrées) de la majorité des gens, qui peuvent tout à fait l'avoir préservée sans la dénaturer². Cependant, la vérité de ce qu'on croit ou affirme ne suffit pas : le poète, quand il imite, n'a pour autant ni science ni opinion correcte, car il ne suffit pas d'imiter l'aspect extérieur d'une opinion pour l'avoir vraiment³. Le λόγος de l'opinion va plus loin que la simple répétition d'opinions même vraies ou bonnes. L'opinion est une connaissance, certes non causale et perméable aux passions, mais néanmoins pourvue d'une structure interne rationnelle⁴. On pourrait décrire cette connaissance non scientifique à partir de son manque : quand la διάνοια est enlaidie, il y a défaut de science, mais quand c'est l'opinion, il y a défaut d'art⁵. Qu'est-ce à dire? Il y a un « art » rationnel de l'opinion, une façon pour la partie rationnelle de l'âme — celle qui ne subit pas seulement les passions mais structure aussi la réalité activement — de fonctionner correctement sans avoir encore la plus complète articulation qu'offre la science. Cet art peut s'exemplifier à travers la capacité, qualifiée de « doxastique », à argumenter pour des positions opposées, en un entraînement pré-scientifique à la pratique (dianoétique) de la démonstration⁶. Ce bon usage de l'opinion est un λόγος distinct du λόγος scientifique, à eux deux ils forment la vérité propre à l'âme particulière, temporelle, non divine, mais capable d'une vie rationnelle composée d'une διάνοια créatrice de distinctions, et d'une opinion qui les reçoit et les exprime⁷.

Action structurante En quoi consiste cette expression? L'opinion a un rôle de médiation entre la rigueur scientifique des distinctions et raisonnements de la διάνοια d'une part, et,

1. *In Alc.* 100.14-16 : πολλαχῶς γὰρ ὁ λόγος· ἄλλος μὲν γὰρ ἐστὶν ὁ ἐπιστημονικὸς λόγος, ἄλλος δὲ ὁ δοξαστικὸς, ce qui permet à Alcibiade d'agir κατὰ λόγον avant d'avoir subi l'enseignement socratique, et tout en continuant à agir κατὰ δόξαν.

2. *In Alc.* 100.16-22 et 219.14-24.

3. *In Remp.* II.88.4-20.

4. Proclus distingue trois connaissances (γνώσεις) : noétique, dianoétique et doxastique, cf. *In Tim.* I.228.2-4; 236.21-23; 339.13-16; *In Remp.* I.261.7-21; *Ecl. Phil. Chald.* 2, p. 207.5-6. La caractérisation de l'opinion comme connaissance rationnelle peut sembler peu platonicienne, elle a cependant un fondement possible dans le *Théétète*, 187a.

5. *De Mal.* 56.8-13. Puisque l'opinion est aussi une γνώσις, scientia traduit probablement ἐπιστήμη. L'équivalent de ars va moins de soi, probablement τέχνη.

6. *In Parm.* V.994.7-12. Nous reviendrons plus longuement sur cet entraînement dans la section 2.1.1. Voir aussi *In Tim.* I.21.24-28 sur les applications éristiques de l'opinion.

7. *TP* I.21, p. 97.17-21 et *In Tim.* I.223.14-30. Sur le statut de la temporalité selon Proclus, voir E. F. KUTASH, « Eternal Time and Temporal Expansion : Proclus' Golden Ratio », dans *Late Antique Epistemology*, éd. P. VASSILOPOULOU et S. R. L. CLARK, p. 44-66, ces λόγοι ont aussi une réalité interne à l'âme sur laquelle nous reviendrons dans les sous-sections 1.3.2.2 et 1.3.2.2.

de l'autre, l'entropie des facultés non rationnelles, cognitives et appétitives¹. Elle-même rationnelle, elle est le fondement de la capacité à connaître qu'ont la sensation et l'imagination, qui sont non rationnelles et moins exactes qu'elle². L'opinion peut corriger l'imagination car elle en possède les contenus sans passer par la figuration, tout en étant, comme elle, à la fois indépendante du corps et dépourvue de connaissance causale³. L'imagination est une forme d'expression affaiblie (car alourdie par la figuration) de l'opinion ; le passage de la première à la seconde est à l'inverse une émancipation du besoin de figuration.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'opinion corrige aussi la sensation. Elle en rectifie les données brutes organisées par le sens commun, de sorte à les relier à un objet unique et à identifier cet objet⁴. Plus précisément, alors que la sensation ne peut en elle-même connaître que les qualités, le « comment », d'un objet sensible, l'opinion a accès à *ce qu'est* cet objet⁵. L'opinion connaît la chose sans sa cause, mais la connaît néanmoins assez pour guider la sensation et la concentrer sur des objets individualisés. C'est en cela qu'elle exprime ou applique les distinctions qui lui viennent des facultés supérieures. Certes, elle les sépare, en raison de ses limitations, de leur insertion dans une chaîne de causalité. Elles les préserve néanmoins comme objets distincts les uns des autres, et fournit à la sensation et à l'imagination ce caractère distinct sans lequel il n'y aurait que perception d'un chaos confus de stimulation sensorielle ou d'émergence imaginaire. À ce titre, elle rend utiles imagination et sensation en les structurant assez pour qu'elles aient des objets définis et puissent les connaître sur le mode propre à chacune.

1.1.3.2 Les opinables

Cela nous amène à la seconde caractéristique de l'opinion, qui la distingue de la *διάνοια*. L'opinion connaît les sensibles et les sensibles uniquement, à l'exclusion de leur cause⁶. On peut en fait la caractériser de quatre façons : (1) l'opinion est toute connaissance sans la cause, mais aussi (2) toute connaissance des sensibles, c'est-à-dire (3) la connaissance sur un mode contingent et particulier, qui peut correspondre à (4) la conclusion d'un raisonnement dianoétique mais jamais à son processus⁷. Ces différents aspects sont compatibles voire complémentaires, en vertu de l'argument qui identifie le sensible au devenir⁸. Voyons comment.

1. Du moins le niveau doxastique joue-t-il le rôle de critère du dressage de la vie non rationnelle (en l'occurrence ses désirs et ses craintes) de l'enfant par le conditionnement éthico-politique : la nourriture correcte de l'âme non rationnelle est celle conforme à l'opinion correcte, cf. *In Tim.* III.351.20-25 et notre sous-section, 3.2.2.

2. *In Tim.* II.97.25-98.1 et III.286.20-287.1.

3. *In Tim.* I.343.8-12 et *In Crat.* 44, p. 14.4-6.

4. *In Tim.* I.248.22-251.4 : c'est l'opinion qui fait de l'ensemble des perceptions sensorielles de l'objet rouge et lisse la perception d'une pomme.

5. τὸ τί ἐστὶ (*In Tim.* I.251.30-33) ou τὸ τί ἦν εἶναι (*In Parm.* IV.956.34-957.9), deux notions qui semblent synonymes dans ce contexte pour Proclus.

6. *In Eucl.* 3.14-4.8.

7. Ces quatre descriptions de l'opinion sont énumérées en *In Remp.* I.262.23-263.26.

8. Sur cette identification, voir sous-section 1.1.1.3.

L'opinion et les sensibles L'opinion est dépourvue de la certitude de la science ou de l'intellection, elle connaît ses objets sur un mode vraisemblable, car ils sont en devenir; ils ne peuvent donc pas être connus de façon ferme et stable, même par le savant¹. L'opinion est une approximation, elle tourne autour de son sujet, non pas à la façon de la *διάνοια* qui divise, définit et démontre, mais par la multiplication de descriptions non démontrées, plus ou moins cohérentes entre elles, mais toujours en principe susceptibles de variation, de divergence, voire parfois de conflit. C'est pour cela qu'il lui est impossible de traiter des êtres véritables, c'est-à-dire intelligibles, même sur un mode inférieur comme le peut la *διάνοια*. En effet, ils sont simples et uniformes, or tout mode de cognition doit s'accorder au moins en partie à son objet, alors que l'opinion est variée et multiforme². Elle ne peut donc connaître que ce qui est, comme elle, variable et varié, c'est-à-dire le devenir. C'est notamment en cela que la sensation est, comme on l'a vu, décrite comme imitant l'opinion : les deux se rapportent au même objet, quoique de manière différente³.

L'opinion et la science Comment concilier cette affirmation avec celle qui veut que le savant puisse connaître la même chose que celui qui a une opinion, en en possédant par ailleurs la cause? Il y a en fait équivoque à ce sujet, comme le montre l'exemple de la connaissance, doxastique ou scientifique, du Temps. Il y a un Temps visible, celui qui s'observe dans l'alternance des jours et des nuits. Son existence et sa régularité reposent sur l'existence d'un Temps invisible, indépendant de notre situation particulière, car il organise l'ensemble des mouvements de l'univers. Le premier de ces Temps est connu par l'opinion, le second par la *διάνοια*⁴. Quand l'astronome étudie les cieux, il multiplie les observations doxastiques sur les périodes astrales et extrapole à partir d'elles, mais ces constats et conjectures à eux seuls ne font pas science, seulement opinion fiable et éclairée. C'est quand ils mènent à soupçonner puis découvrir les nombres invisibles au fondement des régularités observées, souvent plus harmonieux qu'elles, qu'ils peuvent faire une astronomie vraiment scientifique⁵. Plus généralement, l'opinion ne peut connaître les formes en elles-mêmes avec leurs différences essentielles comme le fait la science, mais elle peut les approximer à partir des concepts empiriques obtenus par le biais des données sensibles⁶. À nouveau, c'est sa variabilité constitutive qui la rend incapable de formuler des lois avec assez de précision pour qu'elles puissent valoir de façon stable et universelle⁷. Inversement, elle est particulièrement bien adaptée à l'étude de la nature en devenir, dont elle reproduit en

1. *In Alc.* 22.22-23.13.

2. *TP* I.9, p. 35.14-36.12; *In Parm.* IV.924.14-22; 927.32-36; 955.4-10 et VI.1081.7-10. C'est *a fortiori* le cas des dieux et de l'Un (voir *ET* 123), si ce n'est que l'Un, en tant qu'il n'a pas de cause à connaître, peut pour ainsi dire être connu par une opinion bâtarde, en raison de son affinité sur ce plan avec l'opinion qui connaît sans cause : *In Tim.* I.257.27-258.9.

3. *In Remp.* I.235.13-15.

4. *In Tim.* III.85.23-31 et 91.7-19.

5. *In Tim.* III.89.10-14.

6. *In Parm.* II.720.13-20; V.982.2-7 et 35-39. Nous verrons plus loin qu'il ne s'agit pas, ou pas seulement, d'abstraction car l'âme possède ses propres *λόγοι a priori* qui donnent sens à l'expérience, y compris au niveau doxastique, voir section 1.3.

7. *In Parm.* II.732.17-22.

l'âme les régularités partielles, toujours nuancées par une infinité de cas particuliers¹. Cela n'implique pas que la science ne puisse rien connaître de la nature, ni dès lors qu'une physique scientifique soit impossible, mais plutôt qu'une telle science étudie déjà davantage que la nature en devenir, laquelle est le plus proprement saisie par l'opinion, avec la souplesse que lui procure la quête du vraisemblable.

1.1.3.3 Cercles psychiques

Structure de l'Âme Nous avons mentionné le fait que Proclus fait de la sensation une imitation, sur le mode irrationnel et passif, de l'opinion, et qu'il fait de l'imagination une imitation de la *διάνοια*². Qu'est-ce qui justifie ce double schéma imitatif, où opinion et *διάνοια* ont toutes deux le rôle de modèles? La raison en est à chercher du côté de la structure de l'Âme totale, reproduite en chaque âme individuelle³. Elle consiste en une *οὐσία* automotrice pourvue de diverses puissances, cognitives et appétitives, qui dépendent de cette *οὐσία*. Celle-ci est un déploiement de la concentration intelligible de l'Être. Or, l'Être au plus haut niveau de distinction interne, présente cinq aspects, cinq déterminations, les cinq grands Genres du *Sophiste* de Platon : *οὐσία* proprement dite, Repos, Mouvement, Même et Autre. L'Âme, par sa procession qui fait d'elle un niveau de réalité à part entière, reproduit en elle cette division⁴. Plus spécifiquement, elle possède une essence cyclique, c'est-à-dire composée d'une tendance rectiligne processive, organisatrice et stabilisante, ainsi que d'une tendance circulaire conversive qui la met en mouvement et la ramène vers ses principes⁵. Mais cette circularité est dédoublée. Conformément au récit du *Timée* 35a-36d, l'Âme se compose de deux cercles imbriqués, chacun constitué de proportions mathématiques : celui du Même à l'extérieur, celui de l'Autre à l'intérieur. Le commentaire détaillé de la genèse de ces Cercles et de leur exact statut métaphysique excède le cadre de notre étude⁶. Notons au moins que cette dualité interne est ce qui fait de l'Âme (et de toute âme) une réalité divisée mais non fragmentée, une expression duiforme de l'Intellect, composée exhaustivement de ses deux Cercles ou Genres, qui se compénètrent toujours sans perdre leur identité propre⁷. L'Âme est un nombre automoteur en tant que constitué

1. C'est probablement en cela que l'art des physiologues est mis en correspondance avec la dyade psychique et, dans cette mesure, nommé « opinion » en *In Parm.* I.678.11-22.

2. *In Remp.* II.51.22-52.11 ; *In Eucl.* 18.14-17.

3. Sur l'Âme du monde comme âme totale qui partage sa structure avec les âmes particulières, voir J. F. FINAMORE et E. KUTASH, « Proclus on the Psychê : World Soul and the Individual Soul », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 122-138 ; D. BALZLY, « The World Soul in Proclus' Timaeus Commentary », *art. cit.*

4. *In Tim.* II.159.23-160.32.

5. *In Tim.* II.242.24-246.11 et 248.11-249.31. Cette « circularité » n'est pas physique : II.249.31-250.19.

6. En dehors de quelques éléments présentés par D. P. TAORMINA, « Dynamique de l'écriture et processus cognitif dans le néoplatonisme : Jamblique, Plutarque d'Athènes, Priscien de Lydie et Proclus », dans *Le platonisme dévoilé*, éd. M. DIXSAUT, p. 215-245 ; J. F. FINAMORE et E. KUTASH, « Proclus on the Psychê », *art. cit.* ; D. BALZLY, « The World Soul in Proclus' Timaeus Commentary », *art. cit.*, le sujet est une lacune des études sur Proclus. Celui-ci le détaille pourtant longuement en *In Tim.* II.102.4-316.4. Il y décrit en fait surtout la constitution de l'Âme du Monde, dont l'activité génère l'ensemble de la réalité physique, y compris céleste. Mais les conséquences cognitives qu'il tire de la dynamique de chaque cercle trouvent leur application dans le fonctionnement des âmes particulières, car elles ont la même structure, comme le souligne Proclus en *In Tim.* II.141.8-14. Ce sont ces conséquences qui nous intéressent.

7. *In Tim.* II.240.28-242.22 et 253.23-255.8.

de ces deux Cercles, qui sont de pures sommes de proportions, en mouvement auto-entretenu. Cela signifie qu'une âme ne fait rien – c'est-à-dire : ne désire ou ne connaît rien – autrement que par les indissociables rotations de ces Cercles constitutifs¹. Quand l'âme pense, c'est forcément par ses Cercles du Même et de l'Autre.

Cercles et facultés En quoi l'identification des mouvements élémentaires de l'Âme nous aide-t-elle dans notre enquête sur l'opinion et la *διάνοια*? Proclus articule en fait toute son épistémologie infranoétique autour de l'identification du Cercle du Même avec la *διάνοια*, du Cercle de l'Autre avec l'opinion. Ces deux Cercles représentent les deux vies intellectives et conversives de l'Âme, l'une en principe dominante par son orientation intellectuelle, l'autre dépendante et entraînée dans le mouvement de la première, en une dualité constitutive de toute âme, par laquelle il lui est possible d'être à la fois supérieure et inférieure à elle-même². En conséquence, ce qui définit l'Âme et la distingue de l'*οὐσία* intellectuelle est son dédoublement : chacun des rapports qui sont constitutifs de sa dynamique interne se déploie toujours sur deux modes à la fois, un dianoétique qui tend à la connexion et l'identité stable d'une part, un doxastique qui tend à la variation par rassemblements discrets d'autre part. L'Âme est essentiellement une seule automotricité, sa vie est caractérisée par un dédoublement intrinsèque de ses modes intentionnels, sa pensée partagée par ses deux tendances dianoétique et doxastique³. Elles ne sont pas nécessairement en compétition, dans la mesure où elles constituent ensemble un seul et même *λόγος* automoteur par lequel l'Âme connaît respectivement l'indivisible et le divisible. Elles sont exhaustives, car dans la mesure où les deux tendances se connaissent elles-mêmes et mutuellement, leur composé connaît l'intégralité de l'Âme⁴. La thèse proclienne est claire : l'âme est indissociablement constituée de l'opinion et de la *διάνοια*, et de rien d'autre. Toutes les facultés psychiques en sont des modulations ou des dérivés. Cela jette un jour nouveau sur le statut de la sensation comme copie de l'opinion, mais aussi sur l'extension de l'opinion. Elle n'est pas seulement ce qui corrige la sensation, elle en est l'origine et le fondement, dans la mesure où l'âme ne perçoit rien sensitivement sinon en tant qu'elle opine sur un mode passif, dégradé, tourné à l'extrême vers le devenir. Dire que l'âme n'est rien d'autre que dianoétique et doxastique, c'est y réduire les facultés non rationnelles, et donc la sensation à une certaine sorte d'opinion, cette dernière étant alors davantage qu'une simple faculté de jugement sans la cause.

Le Cercle de l'Autre Mais nous traitons de l'opinion comme faculté de connaissance du devenir. Pourquoi au juste ce détour par une psychologie mathématisante qui structure l'Âme en Cercles? Une réponse brève, paresseuse mais vraie, consiste à dire que Proclus hérite de la mystérieuse narration démiurgique du *Timée* et ne peut l'ignorer. De fait, le Diadoque cherche peu à prendre un recul critique sur cette représentation de la structure psychique. Elle lui fournit

1. *In Tim.* II.236.7-237.7 et 257.8-29.

2. *In Tim.* II.252.29-253.23. Par ailleurs, Proclus passe des notions de « Cercles » à celles d'opinion ou de *διάνοια* de façon interchangeable tout au long des livres III à V de l'*In Tim.*

3. *In Tim.* II.241.28-242.21 et 244.19-30.

4. *In Tim.* I.257.14-23 et II.299.4-32.

d'ailleurs un argument clé dans sa polémique contre l'abstractionnisme. Le Cercle de l'Autre est décrit par Platon comme imbriqué dans celui du Même de sorte à lui être intérieur. Pour Proclus, cela a deux conséquences complémentaires. La première est que la *διάνοια* est ce qui donne à l'âme son mouvement le plus général, en contact direct avec l'intelligible dont elle procède, et qui constitue son unique accès à une extériorité. La seconde est que tout le mouvement de l'opinion est dès lors interne à l'âme et au mouvement imprimé par la *διάνοια*. Quand l'âme connaît par l'opinion, l'ensemble de son mouvement cognitif est interne, introspectif. Il n'y a pas d'obtention de données depuis une extériorité sensible de laquelle l'opinion se nourrirait. Quand l'Âme connaît le devenir, c'est en tant qu'elle le précontient, qu'il est d'emblée structuré, en elle, par le double mouvement de sa *διάνοια* et de son opinion. C'est du moins le cas de l'Âme du monde, dont l'ensemble des opinions mais aussi des sensations sont des mouvements purement intérieurs. Ils sont médiés par le travail d'organes sensoriels dans le cas des âmes particulières, mais les formes ainsi perçues ne le sont pas moins sur un mode immanent à la dynamique du Cercle de l'Autre, c'est-à-dire de la manière dont l'opinion organise toute expérience possible du devenir à partir des structures intelligibles transmises par la *διάνοια*¹. Il n'y a réception possible des données sensibles que parce qu'il y a des formes doxastiques pour les accueillir.

Par ailleurs, l'imbrication d'un Cercle dans l'autre n'est pas spatiale, mais sert ainsi à signifier la dépendance et l'intériorité du niveau doxastique par rapport au dianoétique. La métaphore des Cercles permet de rendre compte de cette dépendance qui n'est pas simple procession : les deux Cercles peuvent chacun de leur côté tourner plus ou moins bien, de façon plus ou moins harmonieuse. Le mouvement de l'un est imprimé par celui de l'autre, et dans une situation idéale tous deux tournent parfaitement. Il est toutefois possible et fréquent que l'un fonctionne correctement et l'autre encore imparfaitement².

Ce détour par la psychogenèse nous permet donc de raffiner notre description de l'opinion. Il s'agit de l'un des deux mouvements constitutifs de l'âme, il dépend de la dynamique imprimée par la *διάνοια* mais possède la sienne propre. Celle-ci inclut l'ensemble de la connaissance du devenir, y compris sensible. Elle est essentiellement interne à l'âme qui y retrouve ses propres formes, éventuellement avec l'aide de stimulations sensorielles qu'elle structure et corrige. L'opinion est la mise en ordre non scientifique des formes psychiques à l'occasion de l'expérience du devenir.

1.1.4 Science et *διάνοια*

Alors que les développements procliens sur l'opinion sont relativement originaux, ceux sur la pensée ou raison discursive (*διάνοια*) s'inscrivent plus explicitement dans une tradition d'exégèse de l'analogie de la Ligne présentée dans la *République*. Le niveau dianoétique y est censé

1. Pour tout ceci, voir *In Tim.* II.309.25-311.14 et III.4.8-17.

2. Cela semble pouvoir être dans l'absolu le cas aussi bien du Cercle du Même que de celui de l'Autre, car Proclus envisage les conséquences des différentes possibilités qu'il relie à des types d'âmes, humaines, héroïques ou semi-divines, en *In Crat.* 118, p. 70.3-71.8. Le cas ordinaire pour les âmes humaines semble cependant être une situation où il faut remettre en ordre le Cercle de l'Autre avant qu'il soit possible de libérer le Cercle du Même de ses entraves : *In Tim.* I.287.21-32.

être un premier niveau de science, capable de connaître des objets hypothétiques, inférieur toutefois à l'appréhension anhypothétique de l'Intellect¹. Chez Platon, ce niveau cognitif est surtout celui des mathématiques. À la suite des autres philosophes néoplatoniciens, Proclus en étend le champ d'application pour en faire la faculté générale de pensée hypothétique, qui approche par ce moyen l'intelligible, éventuellement (mais pas nécessairement) avec l'aide de reflets sensibles². En quoi consiste-t-elle ?

1.1.4.1 Qu'est-ce que la *διάνοια* ?

La *διάνοια* est caractérisée de deux façons complémentaires, comme connaissance de la cause et comme mouvement propre de l'âme rationnelle.

Connaissance de la cause Nous avons vu que l'opinion, certes revalorisée comme connaissance à part entière pourvue de son activité et de sa rationalité propres, ne connaît pas la cause de son objet. Il en va autrement de la *διάνοια*, qui connaît à la fois le fait et le pourquoi, tant l'*οὐσία* de son objet que sa cause, même à propos du sensible³. Ainsi formulé, on pourrait croire que la *διάνοια* n'est qu'une opinion complexe, la conjonction de deux ou trois opinions vraies : le fait causé et le fait causant, peut-être avec en plus l'affirmation de leur liaison causale. Mais si l'opinion est incapable de connaître causalement un objet, c'est précisément parce qu'elle ne peut en penser la cause que séparément, comme un autre objet avec lequel la connexion sera toujours surajoutée. Au contraire, penser dianoétiquement, c'est concevoir son objet dans l'imbrication de ses différents aspects (y compris ses dépendances causales), distincts mais liés par un *λόγος* et toujours actualisables⁴. Tous ces aspects ne sont pas donnés et connus d'emblée (il s'agirait alors d'intellection), mais chacun, s'il est connu dianoétiquement, renvoie aux autres dans leur nécessité : à titre d'exemple, les aspects de l'expert politique idéal sont dianoétiquement codépendants, tandis que dans le devenir ils peuvent apparaître comme séparés et unis par la seule contingence⁵. La *διάνοια* connaît la cause parce que la cause est comprise dans la façon qu'elle a de se rapporter à son objet.

Dynamique Connaître la cause de son objet en même temps que celui-ci ne signifie pas les saisir de façon incomposée : la *διάνοια* n'est pas l'intellection, elle s'en distingue par sa division et la succession de ses attributions causales, qui font qu'elle ne peut connaître ce qui est sans composition ou sans relation⁶. Cela s'explique par le caractère fondamentalement dynamique de la *διάνοια* : elle est moins coprésence des causes et des conséquences qu'allers-retours entre elles. C'est elle qui peut être définie comme un dialogue de l'âme avec elle-même, ce qui la distingue de l'opinion, laquelle n'est que le résultat de ce dialogue⁷. La *διάνοια*

1. *République* VI, 509d-510b.

2. *In Remp.* I.291.13-28, qui se réfère d'ailleurs directement à l'analogie de la Ligne.

3. *In Tim.* I.248.13-15 et II.120.22-28.

4. *In Op.* 64 : dans le langage mythique, Hermès est le *λόγος* qui annonce à l'âme rationnelle qui l'a envoyé.

5. *In Parm.* III.814.22-30 et *TP* II.1, p. 8.15-25.

6. *In Parm.* VI.1046.17-25 et *In Tim.* II.61.15-19.

7. *In Remp.* I.262.25-29.

est le caractère proprement automoteur de l'âme, c'est-à-dire sa capacité à être mue par le divin au plus profond d'elle-même. En effet, les dieux se ramènent au Bien, seule fin à être désirée de façon véritablement spontanée et intrinsèque. En explorant les sciences qui l'en rapprochent, la *διάνοια* est la seule à se mouvoir elle-même, par contraste avec la stabilité de l'intellection et la relative hétéromotricité de l'opinion : seule la contemplation dianoétique est pleinement automotrice¹. L'opinion n'en est pas moins une activité psychique, mais c'est quand elle cesse d'être opinion pour entrer en mouvement dianoétique que l'âme rationnelle manifeste son caractère propre, capable d'apprentissage et de découverte, qui la distingue des autres formes de vie². Le Cercle du Même englobe et entraîne celui de l'Autre et, partant, toutes les facultés cognitives inférieures : c'est lui qui imprime son mouvement à l'ensemble de l'âme, c'est lui qui est la source de son automotricité, lui seul dès lors est strictement automoteur. C'est lui aussi qui assure, par ce mouvement, le lien entre les opinions (ainsi que les facultés qui en dérivent) et leurs causes, leurs raisons. La *διάνοια* est faculté dynamique de connexion cognitive.

1.1.4.2 L'expression de la *διάνοια*

Comment connaît-on dianoétiquement ? La dynamicité de cette faculté fait qu'elle s'exprime toujours dans un processus qui implique une certaine temporalité, de la même façon que le temps lui-même est généré par le mouvement dianoétique de l'Âme du monde³. Cela s'exprime principalement dans les sciences, mais parfois aussi dans les mythes.

Science Proclus trouve chez Platon deux définitions de la science. En un sens large, est science tout connaissance par un discours qui donne la cause. Cette définition rejoint celle des connaissances dianoétiques, qui sont ainsi scientifiques. En un sens restreint la science est ce qui porte en outre sur des réalités éternelles⁴. Ce n'est alors plus que l'une des pratiques dianoétiques, à savoir la dialectique, qui remplit le critère de scientificité, les autres n'étant en comparaison que des discours probables⁵. À plusieurs reprises, Proclus utilise de façon interchangeable les termes de science (compris donc dans le premier sens) et de *διάνοια*, ce qui ne l'empêche pas de rappeler la distinction entre la dialectique et les autres sciences, moins scientifiques⁶. Les sciences, sur le modèle des *Seconds Analytiques*, se caractérisent par l'enchaînement de démonstrations, en général à partir de définitions et de prémisses non démontrées qui servent d'hypothèses. Or les démonstrations sont nécessairement dianoétiques, elles n'existent pas au

1. *In Remp.* II.160.22-26 ; *In Parm.* IV.962.4-5 ; *In Tim.* I.222.28-223.3 et 283.2-5.

2. *In Alc.* 140.5-17 ; 141.20-23 et 187.5-11.

3. *In Tim.* II.290.23-292.9. Pour plus de détails sur cette question, voir E. F. KUTASH, « Eternal Time and Temporal Expansion », *art. cit.* ; A. L. C. VARGAS, *Time's Causal Power : Proclus and the Natural Theology of Time*, Leyde, Brill, 2021.

4. La première définition provient probablement du *Ménon* 98a, éventuellement lu avec une posture aristotélicienne. La seconde s'inspire davantage de la *République*, par exemple 485c.

5. *In Tim.* I.350.7-20. Ceux-ci peuvent n'en pas moins s'accorder avec le discours scientifique : II.36.20-23.

6. Voir par exemple *In Alc.* 21.20-22 et 261.11-19 pour la synonymie ; *Ecl. Phil. Chald.* 4, p. 209.7-8 pour sa formulation explicite ; *De Prov.* 28-30 pour la distinction.

niveau de l'intellection ou de l'opinion, dépourvues du mouvement qui les déploie¹. Toutes les sciences relèvent de la *διάνοια*, elles déploient démonstrativement les *λόγοι* dianoétiques dans toutes leurs implications². Cela leur donne une propriété que n'ont pas les facultés psychiques inférieures, à savoir de produire des résultats identiques chez toutes les âmes particulières : ceux qui savent pensent dianoétiquement la même chose de la même façon, alors que l'opinion et a fortiori la sensation admettent de l'idiosyncrasie³. Enfin (et c'est lié à leur caractère automoteur), la *διάνοια* et la science sont ce qui reçoit à titre premier l'assistance providentielle démonique, dont on verra plus loin qu'on peut la rapprocher de l'enseignement philosophique⁴. Dans son expression scientifique, qui est la plus souvent utilisée par Proclus, la *διάνοια* est le lieu d'une recherche et d'un enseignement rationnels et structurés.

Mythe La fréquente synonymie de la science et de la *διάνοια* chez Proclus devrait exclure d'autres modes d'expression de ce niveau cognitif. À l'occasion, toutefois, le Diadoque semble le retrouver dans la pensée mythique. C'est le cas du mythe de l'Atlantide, dont la *διάνοια*, correctement exposée et appliquée à tout le réel, peut emplir et informer celle de Solon ; c'est aussi le cas du mythe d'Er, censé avoir la même *διάνοια* que les poèmes homériques⁵. Platon est réputé rechercher la *διάνοια* cachée par les Anciens dans les mythes, afin que leurs auditeurs puissent en tirer des enseignements en y appliquant leur propre *διάνοια* sans la laisser être infectée par la bigarrure des imitations⁶. On peut bien sûr arguer d'un emploi non technique du terme en ce qui concerne la « pensée » contenue par les mythes, à la façon dont les personnages en position d'enseignement, dans les dialogues platoniciens, exposent leur *διάνοια*, celle de leur science, ou celle de Platon⁷. C'est plus difficile quand le terme désigne aussi la faculté qu'on y applique. De plus, les mythes sont réputés receler des contenus dianoétiques (*διανοήματα*) exprimés par des indices plutôt qu'ouvertement, et aussi s'adresser à notre *διάνοια* par contraste avec la tragédie, qui ne concerne ni notre faculté scientifique ni notre opinion mais plutôt notre irrationnel⁸. Si l'activité principale de la *διάνοια* est la science, son champ d'application apparaît ainsi plus large : elle peut aussi se nourrir de mythes. Proclus étend ainsi la section de la Ligne de la *République* consacrée aux objets mathématiques pour l'appliquer à tous les objets de science, mais aussi à des contenus discursifs mythiques, comme le fit Plotin⁹. Il est

1. *In Tim.* I.438.24-439.1. Nous détaillerons plus longuement la structure de la connaissance scientifique, tant dialectique qu'hypothétique, au chapitre 2.

2. *In Eucl.* 62.1-26 pour le cas de la géométrie. Sur ces *λόγοι*, voir section 1.3.

3. *In Alc.* 261.11-19.

4. *In Alc.* 80.4-7 et 82.8-19 ; voir section 4.1.

5. Respectivement *In Tim.* I.78.1-6 ; 109.3-4 et 135.22-23 (Atlantide), et *In Remp.* I.118.24-27 (Er).

6. *TP V.3*, p. 18.2-4 ; 14-17 (cf. *In Remp.* I.85.21-26) et *In Remp.* I.49.20-51.18.

7. Entre autres nombreux exemples, voir *In Remp.* I.283.6-7 ; *In Tim.* I.9.32-10.1 ; *In Parm.* II.780.29-32 ; *In Alc.* 18.11-12. Dans la plupart des cas, le terme pourrait d'ailleurs signifier « raisonnement », comme c'est assez clair en *In Parm.* I.694.3-695.35, où Socrate met à l'épreuve la *διάνοια* de Zénon pour montrer ses propres progrès, mais aussi en I.697.32-698.1, où Proclus invite à ne pas soulever d'apories contre les anciens avant d'avoir suivi leur *διάνοια*. En ce sens, voir aussi II.749.20-22 ; 761.13-18 et VI.1065.7-8.

8. Respectivement *In Remp.* I.74.16-24 (*διανοήματα*) et 205.5-13 (faculté visée).

9. Le passage classique des *Ennéades* à ce sujet est III, 5 [50], 9, 24-29. Sur le caractère dianoétique de la démarche exégétique, voir B. COLLETTE-DUČIĆ, *Dialectique et Hénologie chez Plotin*, Bruxelles, Ousia, 2002, p. 75-84 ; et J. LACROSSE, *La philosophie de Plotin : Intellect et discursivité*, Paris, Presses Universitaires de

possible qu'il s'agisse là d'un entraînement, d'une préparation à son exercice de prédilection¹. Il y a quoi qu'il en soit exercice dianoétique, et non pas seulement doxastique, dans la lecture ou l'écoute de mythes, du moins de certains d'entre eux, comme on le verra plus loin.

1.1.4.3 Dianoèmes

Statut intermédiaire Qu'est-ce au juste qu'un *διανοήμα*? Dans la métaphysique proclienne, « tout être est soit sensible et dès lors objet d'opinion, soit être véritable et dès lors objet d'intellection, soit entre les deux, à la fois être et en devenir, et dès lors objet de *διάνοια* »². L'analogie de la Ligne est invoquée à l'appui de ce partage, à la différence près que les réalités mathématiques n'ont plus qu'un statut d'exemple parmi d'autres d'objets stables et immatériels mais composés et donc divisibles, et qui ont plutôt pour caractéristique de dépendre d'hypothèses indémontrées³. Le dianoème est principalement un intermédiaire entre le sensible et l'intelligible. À l'image de ce dernier et contrairement à l'objet de la sensation et l'opinion, ou à celui de l'imagination, il n'est pas matériel ni ne varie selon les circonstances : il n'est pas en devenir⁴. En revanche, sa stabilité ne permet pas une saisie unitaire et instantanée : sa composition exige un mouvement discursif (même silencieux) par lequel l'hypothèse constitutive de ses développements peut être cernée. Cette hypothèse concerne un intelligible, c'est-à-dire un être véritable, et en cela la *διάνοια* est une connaissance, mais elle l'approche comme composé et divisible, c'est en cela qu'elle n'est pas une intellection. De même que les dieux sont en eux-mêmes inconnaissables, mais peuvent néanmoins être connus par les êtres qui en dépendent en vertu de leur dépendance, les intelligibles ne sont en eux-mêmes connaissables que par intellection, mais ils sont connaissables dianoétiquement par les conséquences qui en découlent⁵. Le parcours par l'âme rationnelle de ces conséquences est l'intermédiaire entre intellection et opinion.

Intériorité Une autre façon de décrire la différence entre les objets d'intellection, de *διάνοια* et d'opinion ou de sensation est de les situer par rapport à l'âme qui connaît. « Tout ce qui connaît soit est l'objet connu lui-même, soit le voit, soit le possède – en effet l'intellect est l'intelligible, la sensation voit le sensible, la *διάνοια* possède en elle-même son objet. »⁶ Qu'est-ce à dire? La sensation, mais aussi dans une certaine mesure l'opinion, portent sur autre chose, à savoir le devenir, ses formes matérialisées. À l'exception de l'Âme du Monde (qui ne nous concerne pas ici), ces facultés n'opèrent qu'à l'occasion d'un contact avec autre chose que l'âme qui connaît. Si elles dépendent bien de la *διάνοια* et de ses contenus, elles ne font qu'appliquer ceux-ci, sur un mode doxastique ou sensitif, à autre chose que l'âme elle-même. L'intellection,

France, 2003, p. 29-32.

1. C'est ce que suggère *In Remp.* I.201.18-22, voir aussi nos sous-sections 1.1.4.4 et 3.2.2.2.

2. *ET* 123, p. 108.33-110.1 : πᾶν γὰρ τὸ ὄν ἢ αἰσθητόν ἐστι, καὶ διὰ τοῦτο δοξαστόν· ἢ ὄντως ὄν, καὶ διὰ τοῦτο νοητόν· ἢ μεταξύ τούτων, ὄν ἅμα καὶ γενητόν, καὶ διὰ τοῦτο διανοητόν.

3. *In Eucl.* 3.14-5.10 et 10.19-12.2.

4. Ce qui n'empêche pas de faire usage de l'imagination à son sujet, en mathématiques et probablement aussi dans ses autres disciplines, voir nos sous-sections 1.1.2 et 2.1.5.2.

5. *ET* 123, p. 110.4-9; 136, p. 120.21-31 et *TP* III.28, p. 100.2-102.6.

6. *In Tim.* I.242.27-30 : πᾶν τὸ γνωστικὸν ἢ αὐτό ἐστι τὸ γνωστόν ἢ ὄρα ἢ ἔχει τὸ γνωστόν – νοῦς μὲν γὰρ ἐστι τὸ νοητόν, αἴσθησις δὲ ὄρα τὸ αἰσθητόν, διάνοια δὲ ἔχει ἐν ἑαυτῇ τὸ διανοητόν.

quant à elle, est identification à son objet : la thèse aristotélicienne radicalisée par Plotin exclut que le sujet connaissant puisse encore se distinguer de l'objet connu véritablement, c'est-à-dire par intellection. La *διάνοια* n'est pas son objet, mais ne lui est pas non plus extérieure. L'intelligible composé qu'elle étudie lui est intérieur. L'âme contient l'intégralité du dianoétique de façon exactement parallèle à celle dont le monde corporel contient l'intégralité du sensible, puisqu'il s'agit du même contenu sous deux modes différents¹. Il s'agit ainsi de l'ensemble des déterminations qui organiseront le monde sensible, mais sous la forme qui précède leur déploiement processif. En cela, on peut dire que le passage à la *διάνοια* permet une conversion vers les *διανοήματα* qui préexistent en l'âme² : sans doute chronologiquement avant son incarnation, mais aussi logiquement avant la procession du monde corporel.

Une nuance est à poser ici, peut-être une subtilité. La *διάνοια*, dans son exercice toujours dynamique, est amenée à générer des propositions, à tirer des inférences, à expliciter des axiomes, des définitions, et aussi à poser des postulats. Or ces derniers sont définis comme ce qui est construit et admis sans peine par la *διάνοια*³. Obtention et construction aisées ou non, de tels processus suggèrent que les postulats ainsi trouvés ne préexistent pas tels quels dans la *διάνοια*. Il faut donc distinguer entre les objets réels de la *διάνοια* et les constructions par lesquelles elle les appréhende. Les premiers sont les formes intermédiaires propres à l'âme, les formes psychiques, c'est-à-dire les *λόγοι* qui se trouvent dans la *διάνοια*⁴. Les secondes comprennent toutes les façons qu'a la *διάνοια* d'appréhender ses formes : hypothèses, définitions, postulats, axiomes, théorèmes, mais aussi les diverses projections imaginaires dont on a déjà parlé⁵. Ces façons ne sont quant à elles pas nécessairement précontenues dans l'âme, qui les génère au fur et à mesure de son travail dianoétique ; c'est particulièrement manifeste dans le cas des projections imaginaires ou des postulats qui exigent une construction, mais peut aussi s'appliquer dans celui des axiomes et définitions qui ont besoin d'être admis, ou des propositions qui doivent être démontrées ou réfutées. La *διάνοια* ne les possède qu'à titre instrumental, quoiqu'ils soient instruments indispensables. Mais ce qu'elle doit contenir et qui constitue son objet propre, ce sont ses formes propres, ses *λόγοι* essentiels.

Intelligibles et copies La *διάνοια* connaît-elle donc les formes intelligibles ou psychiques ? Nous avons dit qu'elle vise et connaît les intelligibles ; à l'appui de cette affirmation, on peut ajouter plusieurs arguments procliens, qui portent sur le fait qu'elle ne peut rien connaître au-delà des intelligibles. D'abord, quand il montre contre Aristote qu'un même objet peut être saisi plusieurs fois par la même faculté, l'exemple qu'il prend est celui de la *διάνοια* qui doit nécessairement pouvoir le faire, car son action peut se répéter indéfiniment tandis que les intelligibles sont en nombre fini⁶, argument qui n'a de sens que si ceux-ci sont l'objet unique

1. *In Tim.* I.448.25-26.

2. *In Alc.* 19.18-20.

3. *In Eucl.* 179.5-8 : ὅσα ἐστὶν εὐπόριστα καὶ εὐμήχανα, τῆς διανοίας οὐ καμνούσης περὶ τὴν λῆψιν αὐτῶν.

4. Comparer à ce sujet *In Tim.* I.248.30-249.8 et *In Eucl.* 121.4-7. Pour plus de détails, voir section 1.3.

5. Voir sous-section 1.1.2. L'existence d'une éventuelle matière dialectique aurait tout son sens dans le rapprochement de ces différents moyens usités par la *διάνοια* : voir à ce sujet notre sous-section 2.1.5.2.

6. *In Tim.* II.279.12-14.

de cette faculté. Par ailleurs, l'Éternité elle-même, qui est le cadre préexistant dans lequel subsistent les intelligibles de la même façon que le Temps est celui des sensibles, est hors de portée de la *διάνοια* car plutôt principe d'intellection¹. Un exemple plus fréquent est celui du Bien : comme il est supérieur à l'Être, c'est-à-dire à l'intelligible, il ne peut être connu par la *διάνοια*, et ce d'autant moins qu'il n'a pas de cause par laquelle celle-ci l'aborderait. Cela ne l'empêche pas d'être conçu dianoétiquement, mais cette conception est purement opératoire, elle manque son objet². Ce cas de figure ne se limite pas au Principe suprême : la *διάνοια* peut utiliser l'infini dans ses démonstrations en le posant hypothétiquement pour démontrer des propriétés finies, mais en aucun cas le connaître pour lui-même³. Les objets supra-noétiques sont ainsi utilisables sous une forme altérée par la *διάνοια*, mais elle ne peut connaître que les intelligibles.

Elle les connaît sur son mode propre, à savoir un mode psychique. Celui-ci consiste en une dérivation du dianoétique à partir de l'intelligible de la même façon que le sensible dérive à partir du dianoétique, à savoir comme une copie porteuse d'une perte d'exactitude⁴. Il s'agit de formes immatérielles, universelles, séparées du sensible et antérieures à lui : ces propriétés sont préservées par la copie qui génère du dianoétique, non par celle qui engendre du sensible⁵. Ce qui n'est pas préservé, c'est la simplicité immédiate, l'éternité immobile de la saisie, remplacées par la discursivité dynamique et féconde de la *διάνοια*. Autrement dit, le *λόγος* dianoétique de l'âme tend vers une certaine multiplicité qui le distingue du *λόγος* intellectif ; ce n'est que quand la *διάνοια* est apaisée qu'elle tend vers son dépassement en une intellection plus divine⁶.

Il y a toutefois continuité et préservation de l'objet dans la copie plutôt que saut qualitatif radical. L'âme est bien constituée de deux Cercles distincts l'un de l'autre et de l'Intellect, mais ils sont réunis à travers l'*οὐσία* de l'âme, qui n'est autre que son (unique) *λόγος*. Les rapports dont chacun de ses cercles est constitué correspondent ainsi à ceux de la réalité, ce qui en garantit la connaissabilité, car la cognition de l'âme n'est pas autre chose que ces proportions qui la constituent⁷. Les rapports essentiels et cognitifs sont les mêmes dans l'Intellect, la *διάνοια*, l'opinion et l'*οὐσία* de l'âme ainsi que dans la réalité en tant que connue, c'est cette uniformité qui garantit l'unité de l'âme et sa possibilité d'entrer en relation avec un objet de connaissance. C'est donc un seul et même *λόγος* qui connaît les intelligibles par sa propre lumière intellectuelle, connaît les formes psychiques par sa propre conversion dianoétique vers lui-même, et se servira de l'opinion pour saisir les phénomènes extérieurs, le tout avec l'aide de l'imagination et de la sensation, éventuellement corrigées par les facultés supérieures⁸. Le

1. *In Tim.* III.14-12-15. Le passage est cependant d'interprétation incertaine.

2. *In Remp.* I.280.16-30. Une situation similaire se présente quand Parménide utilise son imagination verbale pour décrire l'Un à partir de l'Un qui est en *In Parm.* VI.1093.31-34.

3. *In Eucl.* 285.24-286.3. En effet, la Limite et l'Infini (ou Illimité) sont intermédiaires entre l'Un et l'Être, voir notamment *TP* III.23-24, p. 83.3-86.14 et l'explication de G. VAN RIEL, « The One, the Henads and the Principles », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 73-97.

4. *In Eucl.* 13.27-14.23 ; *In Remp.* I.279.4-9 et 290.23-28.

5. *In Parm.* V.978.27-33.

6. *In Tim.* I.246.19-31 et *TP* I.2, p. 11.22-33.

7. *In Tim.* II.299.1-32.

8. Ce remarquable condensé de l'épistémologie proclienne se trouve en *In Tim.* I.255.2-24.

dianoème ou forme psychique est l'expression autoconversive d'un λόγος constitutif de l'âme, dont la lumière interne est l'intelligible et dont le regard externe est l'opérable.

1.1.4.4 Entraîner la δίανοια

La δίανοια peut progresser Si les dianoèmes, en tant que constitutifs des âmes, sont les mêmes pour toutes, avons-nous tous la même capacité dianoétique? Peut-être en droit, mais il semble qu'en pratique, guère. Proclus affirme qu'on ne peut accéder aux enseignements les plus élevés (par exemple la doctrine de Parménide sur l'Un) qu'à condition d'avoir une δίανοια de vieillard, voire de Nymphé, et aussi que celui qui éveille et fait progresser sa δίανοια en la rapprochant de l'intellection bénéficie d'une vie meilleure¹. Cela suggère non seulement une inégalité, mais aussi une possibilité de progression de la δίανοια au fil du temps et des efforts. C'est ainsi que certains d'entre nous pensent dianoétiquement avec plus de lenteur, de difficulté ou de maladresse. C'est le cas des enfants, dont le manque d'expérience rend l'imagination très réceptive mais la δίανοια d'autant moins agile. C'est aussi le cas de la masse inéduquée des πολλοί, dont la sensation trompe la faculté dianoétique et l'empêche de correctement saisir son objet². C'est l'une des raisons pour lesquelles la dialectique ne convient pas aux jeunes gens : elle exige une δίανοια entièrement purifiée de ce qui peut la parasiter, au moyen d'une éducation préparatoire³. En dépit de son universalité, la δίανοια peut être plus ou moins avancée, agile, capable de bien fonctionner. Nous verrons par la suite qu'il s'agit moins de modifier la faculté elle-même que d'ôter ce qui l'entrave. Quoi qu'il en soit, certains enseignements et en particulier ceux qui mènent à l'intellection requièrent une activité dianoétique fluide et exercée, tandis que d'autres devront fournir l'exercice nécessaire.

Exercice et pratique Il s'agit en effet bien d'exercice. C'est dans l'application des facultés supérieures aux objets inférieurs que celles-ci se préparent à saisir leurs objets propres. Cela s'observe au plan éthique : non seulement les vertus morales sont la conséquence des vertus dianoétiques, c'est-à-dire d'une δίανοια qui fonctionne bien, mais l'inverse est vrai aussi, c'est-à-dire que les capacités dianoétiques se renforcent par la pratique éthique⁴. Dans l'intellectualisme néoplatonicien, bien penser est le fondement du bien vivre, et cela implique que le premier s'exerce et se renforce par le second.

Mais cela ne vaut pas que pour la conduite éthique. L'activité artisanale, et de façon générale tous les arts et techniques, consistent en l'application d'une forme à la matière. Or cette forme est primitivement saisie en l'âme par sa δίανοια. Dès lors, la production technique, par exemple artisanale, est une façon d'éveiller la δίανοια à la contemplation des formes, en s'exerçant sur celle qu'elle permet d'imprimer à la matière⁵.

1. Respectivement *In Parm.* I.640.34-37 et 674.4-8.

2. Respectivement *In Tim.* I.194.17-20, et *In Alc.* 245.14-17, ainsi que 259.13-15.

3. *In Crat.* 2, p. 1.13-16.

4. Voir notamment *In Tim.* III.341.1-4.

5. *In Parm.* III.341.1-4 et *TP V.24*, p. 87.22-88.5. L'intelligence technique est une intelligence, qui a toujours son origine dans l'activité intellectuelle, comme Proclus le défend en *In Op.* 46 et 48. Il semblerait d'ailleurs que l'intérêt philosophique de la divination non inspirée s'explique en bonne part par son aspect technique (et donc

Il est exact que l'aristotélisme dont hérite Proclus fait la distinction entre pratique éthique et arts productifs. Le Diadoque lui-même va jusqu'à dire que « la pratique ne se dit que des actions qui sont conformes à la *διάνοια*, tandis qu'on parle de production pour les autres »¹. Mais cela n'implique qu'une nécessaire connexion entre pratique et *διάνοια*, sans exclure que les actions productives puissent y être conformes : que *ποιεῖν* se dise aussi de ce qui est fait sans *διάνοια* n'implique pas qu'il ne se dise que de cela, à moins d'attribuer à Proclus la thèse absurde qu'aucune production n'y peut être conforme, ce que n'exige pas le texte. Tout ce qu'on peut en conclure est que tout artisanat n'est pas guidé par la *διάνοια* et n'y contribue donc pas toujours : toute interaction avec la matière n'est pas un entraînement utile.

Gymnastique dianoétique Quelles sont alors les actions qui contribuent à cette préparation ? Elles seront l'objet du chapitre 2, contentons-nous donc maintenant de mentionner quelques passages qui décrivent explicitement le rôle de certaines méthodes comme un entraînement de la *διάνοια*.

D'une part, l'étude d'œuvres écrites peut avoir ce rôle. À ce titre, on peut isoler celles dont l'unique fonction est d'entraîner la *διάνοια* à la tâche générique de suivre des théorèmes et leurs démonstrations, comme le traité des *Pseudaria* d'Euclide². À l'inverse, les traités d'*Éléments* consacrés à chaque science servent à préparer la *διάνοια* à l'étude de la science concernée, c'est-à-dire l'accompagner avec juste ce qu'il faut d'informations claires et concises, de sorte à ne pas la troubler³. Mais la *διάνοια* ne se limite pas aux théorèmes : la lecture ou écoute des dialogues platoniciens peut aussi lui servir d'entraînement, lorsqu'on en fait l'exégèse en tâchant de faire correspondre chaque personnage à une réalité dont il serait l'image⁴.

Au sein du travail d'interprétation d'un dialogue peut s'insérer une étape de préparation dianoétique : c'est le cas des explications mathématiques qui occupent une bonne part du second livre du commentaire proclien au *Timée* et que le Diadoque justifie comme un entraînement de la *διάνοια*, qu'il ne faut pas poursuivre pour lui-même mais qui sert à saisir la psychologie et la cosmologie platoniciennes⁵. Parmi tous ces exemples scolaires, on peut opposer l'entraînement doxastique, qui entraîne les capacités d'argumentation et prépare à la démonstration scientifique (c'est au moins le cas des *Pseudaria*, peut-être aussi de l'exégèse par correspondances entre personnages et réalités), et les pratiques scientifiques elles-mêmes, entraînement dianoétique

(mobilisateur de formes) plutôt que par les conclusions qu'elle permet de tirer : *In Tim.* I.158.12-17.

1. *In Crat.* 43, p. 13.28-30 : « Ὅτι τὸ πρᾶττειν ἐπὶ μόνων τῶν κατὰ διάνοιαν ἐνεργούντων λέγεται, ἐπὶ δὲ τῶν ἄλλων τὸ ποιεῖν. »

2. *In Eucl.* 70.9-14. Sur cet écrit perdu, censé selon Proclus contenir des arguments fallacieux et leur examen à des fins didactiques, voir F. ACERBI, « Euclid's *Pseudaria* », *Archive for History of Exact Sciences* 62 (2008), p. 511-551.

3. *In Eucl.* 71.5-9 et 73.25-74.6.

4. *In Parm.* I.663.31-664.4. Il pourrait s'agir là de ce qui est visé par la prière d'ouverture du commentaire de Proclus, qui demande aux dieux de préparer sa *διάνοια* à la science des êtres, cf. I.617.1-17. L'exégèse de textes, platoniciens ou non, est une partie centrale de l'enseignement oral proclien jusque dans ses phases les plus avancées, comme le rappellent A. SHEPPARD, « Proclus as Exegete », *art. cit.* ; et D. A. LAYNE, « The Character of Socrates and the Good of Dialogue Form : Neoplatonic Hermeneutics », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 80-96.

5. *In Tim.* II.174.15-31.

proprement dit qui prépare l'intellection¹.

D'autre part, il y a entraînement de la *διάνοια* par les pratiques dialogiques elles-mêmes. Proclus nous les présente le plus souvent comme une préparation négative, par purification des obstacles plutôt que par gymnastique proprement dite, au moyen surtout de la réfutation². Une explication à cela pourrait venir du fait que la dialectique positive est la science suprême, c'est-à-dire ce à quoi l'entraînement dianoétique vise à préparer. Cela n'empêche toutefois pas cette science d'inspirer des exercices oraux, comme on le verra au chapitre 2 dans le cas de l'épichérématique. Par ailleurs, les remarques apparemment banales d'une conversation en fait maïeutique peuvent servir à perfectionner la *διάνοια* de l'interlocuteur en vue de l'apprêter à la dialectique³.

Ces diverses pratiques, pour la plupart discursives, relèvent ainsi au moins en partie de la *διάνοια* et contribuent à la renforcer en l'entraînant. Cela témoigne de l'extension du champ de cette faculté par rapport à son usage platonicien, ainsi que de la possibilité de s'y améliorer, de la préparer à la saisie d'objets plus élevés, jusqu'à l'intellection qui est sa fin mais la dépasse.

1.1.5 Une connaissance au-delà de la raison ?

L'extension de la signification de la *διάνοια* va ponctuellement jusqu'à en faire la faculté cognitive suprême, aux côtés ou à la place de l'intellection⁴. Pourtant, nous avons vu que cette faculté est incapable de saisir les formes véritables, qui sont noétiques et non dianoétiques. En effet, elles sont simples, c'est-à-dire sans composition, or il n'y a de définition, de démonstration et donc de science que de ce qui est composé et peut être décomposé par la *διάνοια*. Il n'y a donc pas de science des formes, bien qu'il puisse et doive y en avoir une connaissance⁵. La science est discursive, ses objets sont dianoétiques comme peuvent l'être les concepts mathématiques, qui dépassent la sensation mais pas la discursivité et sa nécessaire projection dans une matière imaginaire, alors que l'intellection des formes doit pouvoir dépasser toute matérialité⁶. Une telle connaissance non discursive et supérieure à la science est-elle possible pour des âmes humaines ?

1.1.5.1 Intellections psychiques

Autointellection L'intellection, comme saisie unitaire, simple, sans étapes ni distinction interne, est l'apanage des dieux et des Intellects supra-humains, qui consistent tout entiers en de

1. *In Parm.* V.994.7-12.

2. Voir par exemple *In Alc.* 174.2-26 et *In Parm.* I.620.20-28. Les dialogues aporétiques sont ainsi particulièrement adaptés à exercer la pensée du débutant en philosophie, voir sur ce point I. MÄNNLEIN-ROBERT, « Die Aporien des Kritikers Login : Zur Inszenierung der Platonexegese bei Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 71-97, en particulier les p. 92-97.

3. *In Parm.* IV.861.33-36 ; c'est Parménide qui émet ces remarques.

4. En *In Alc.* 136.8-10, le progrès d'une âme requiert l'action de la raison et de la science, cette dernière étant aussi désignée comme une « intellection ». En *In Crat.* 44, p. 14.4-6 : il n'y a plus que trois facultés cognitives qui ne font pas usage des organes corporels : l'imagination, l'opinion et l'intellection, qu'il faudrait donc identifier à la *διάνοια*. *In Eucl.* 201.18-202.1 utilise le mot « intellection » pour désigner la définition.

5. *In Parm.* IV.924.31-38 et 939.24-38.

6. *In Eucl.* 5.1-10.

pures et directes intellections, sans aucune médiation matérielle ou temporelle¹. Intelliger exige d'être suffisamment unitaire pour que l'objet, le sujet et l'acte de l'intellection se confondent : il s'agit du plus étroit des contacts². Une conséquence en est que l'intellection n'est pas possible envers un objet plus indéterminé que son sujet, ni de façon générale qui en soit séparé : cela exclut donc toute réalité ontologiquement postérieure³. Or Proclus comprend l'argument du troisième homme comme excluant aussi toute intellection d'un objet ontologiquement antérieur ; ne reste donc plus que la possibilité d'intelliger un objet coexistant à soi, en l'occurrence celui avec lequel le sujet sera le plus en contact possible : lui-même⁴. Si l'âme peut avoir intellection, c'est donc de quelque chose qui se trouve déjà en elle. Il peut en fait s'agir soit des « noèmes » qu'une stimulation extérieure provoque en elle, soit de ses *λόγοι* essentiels restés jusqu'alors inconscients⁵. Proclus décrit aussi cette seconde possibilité comme une intellection de formes intellectives qui reproduisent les propriétés des hénades divines, ainsi que comme celle de notions innées (*ἔννοια*) de l'âme⁶. Si l'âme doit être capable d'intellection — et il le faut si elle veut pouvoir mettre de l'ordre en elle et dans son comportement, puisque la *φρόνησις* est un produit de l'intellection⁷ — c'est elle-même qu'elle intelligera.

Accès à l'intellect L'argument précédent était général, mais dans la mesure où les Intellects peuvent s'intelliger, on pourrait demander pourquoi les âmes ne peuvent à leur tour en intelliger le contenu, à plus forte raison si chacune possède elle aussi un intellect. La science n'a-t-elle pas pour idéal l'intellection de l'éternel⁸ ? Proclus répond que le savoir d'en haut, celui des Intellects, n'est pas celui de nos âmes, qui ne sont pas naturellement un monde intelligible, car elles sont « descendues », c'est-à-dire nécessairement divisées et en devenir : par leur procession, elles ont perdu pour de bon cet accès direct aux formes intelligibles⁹. L'âme est essentiellement une puissance plurifiante : elle saisit la réalité par plusieurs facultés à la fois, qui se ramènent à ses deux Cercles constitutifs, dont le plus exact correspond à la connaissance rationnelle et discursive de la *διάνοια*. Mais même cette dernière sépare le nom et la chose, la prémisse de la conclusion, la connaissance de son objet, la fixation de l'opinion de la dynamique du raisonnement : les Cercles de l'âme n'opèrent pas d'intellection¹⁰.

Une autre explication est évoquée par le Diadoque. Il y reconnaît que l'âme est essentielle-

1. *In Remp.* I.167.27-168.2 ; *In Parm.* II.771.2-7 et VI.1046.27-35. L'intellection des dieux et des Intellects est longuement détaillée en *TP* III-V et en *In Parm.* III-IV, celle du Demiurge et du Monde dans les livres 2 à 4 de l'*In Tim.*

2. *TP* IV.12, p. 41.26-42.2 ; *In Parm.* IV.892.7-19 et 895.2-26. En 897.3-19, un tel contact est envisagé dans le cas de l'âme. Voir à sujet J. BUSSANICH, « Non-Discursive Thought in Plotinus and Proclus », *Documenti studi sulla tradizione filosofica medievale* 8 (1997), p. 190-210.

3. *In Tim.* I.323.17-20 ; *In Alc.* 250.10-16.

4. *In Parm.* IV.899.36-900.11. L'argument s'inspire probablement de Plotin, *Ennéades* V, 9 [5], 5.1-16.

5. *In Parm.* IV.895.31-896.11.

6. Respectivement *In Parm.* III.811.5-16 et IV.864.34-865.5. Nous verrons le rapport entre noèmes générés par stimulation et les *λόγοι* essentiels eux-mêmes dans la sous-section 1.1.5.2, celui entre formes, *ἔννοια* et *λόγοι* dans la section 1.3.

7. *In Tim.* I.370.2-4 et 389.16-18.

8. *In Parm.* IV.944.24-26.

9. *In Parm.* IV.948.13-26 ; 949.28-30 et 965.6-16. Sur la « descente », voir *ET* 211, p. 184.10-20.

10. *In Crat.* 71, p. 33.7-11 ; *In Tim.* I.303.13-16 et III.333.29-334.28.

ment intellectuelle par la présence de ses *λόγοι* essentiels, mais ajoute que sa descente dans le devenir rend figurative toute tentative d'intellection¹. Il n'y a pas de pensée sans image, c'est aussi ce que suggérerait la projection dianoétique dans l'imagination pour l'apprentissage effectif des sciences. Or l'imagination est une « intellection figurative » (*νόησις μορφωτική*)². Mais toute figuration implique spatialité, particularisation et donc dispersion, même incorporelles, ce qui ne peut qu'éloigner de l'intellection purement universelle et indivise³. Cet argument peut compléter le précédent dans la mesure où l'imagination est une faculté dérivée de la *διάνοια*, en laquelle consiste, avec l'opinion, l'essence de l'âme. Il est donc impossible pour celle-ci d'avoir une intellection au sens où les réalités supérieures, non descendues, en ont une.

Intellection par intermittence Quel sens alors à parler d'un intellect humain ? Proclus distingue, pour les âmes, trois rapports possibles à l'intellection. Elles peuvent n'en avoir pas besoin, étant divines et en union absolue avec leur objet ; elles peuvent n'être pas divines mais intelliger perpétuellement, sans interruption ; elles peuvent enfin n'intelliger que par intermittence⁴. Celles du dernier type sont capables d'être tantôt liées au devenir et (provisoirement) incapables d'intellection, tantôt de s'en détacher et de pouvoir à nouveau intelliger : il s'agit des âmes humaines⁵. Une interprétation tentante de cet argument est d'y lire une référence à la métensomatose du *Phèdre* ou du mythe d'Er : liées à un corps, les âmes perdent leur faculté d'intellection, mais dans l'état incorporel qui sépare les incarnations elles en seraient à nouveau capables, une fois mortes ou pas encore nées. C'est très probablement le cas, mais cela n'épuise pas ce que dit Proclus⁶. En effet, la descente dans le devenir force l'âme à un sommeil qui engourdit sa faculté intellectuelle, mais la mort n'est qu'une des façons dont elle peut en être tirée : elle peut aussi faire l'objet du réveil qu'est la réminiscence⁷. L'examen des conditions et modalités de celle-ci constituera l'essentiel de la présente recherche, puisqu'il s'agit de la façon dont l'âme peut accéder à son intellection propre de son vivant, par une progression sur laquelle on peut agir. Mais avant cela, il nous faut encore un peu préciser en quoi consiste cette intellection spécifique.

Intellection métabatique Contrairement à un Intellect, toute âme incarnée est en devenir. Cela ne signifie pas qu'elle est destructible, mais plutôt qu'elle subit des changements et, en conséquence, que son intellection n'est pas « tout d'un coup » (*ἄθροῦν*) comme celle d'un Intellect, mais « par étapes » (*μεταβατική*) ou « métabatique » : elle passe d'un état à l'autre, comme les objets en devenir⁸. Comme le discours qui est sa caractéristique, l'âme particulière

1. *In Remp.* II.107.14-18 et *In Eucl.* 285.6-13.

2. *In Remp.* I.235.19.

3. *In Alc.* 245.17-246.3 ; *In Parm.* V.1025.8-15 ; *In Eucl.* 56.13-22.

4. *ET* 182-184, p. 160.7-30.

5. *In Tim.* III.217.33-218.14 et 258.27-259.1.

6. Sur la vision spéciale dont disposent alors les âmes, voir notamment *In Alc.* 135.9-139.9 et *In Remp.* II.327.3-328.18.

7. *In Remp.* II.351.11-17. Voir aussi *In Tim.* II.315.1-20. Sur la réminiscence, voir en particulier la sous-section 1.4.1.

8. *In Tim.* I.277.27-32 ; *In Parm.* VII.1165.16-34 et 1188.35-36. L'opposition est aussi présente en *ET* 211, p. 185.10-20, qui fait de cette *μετάβασις* la raison pour laquelle il peut y avoir progression. Sur l'intellection

morcelle l'objet qu'elle pense ; son naturel désir d'intellection la tire vers les formes, mais elle ne peut, dans le meilleur des cas, que les intelliger une à la fois, c'est-à-dire un aspect de la réalité à la fois, plutôt que toutes ensemble¹. Cette caractéristique se traduit notamment dans la multiplicité des façons qu'elle a d'évoquer les mêmes choses, par exemple en poésie². C'est aussi la façon dont la science, ou plutôt l'ensemble des sciences, peut offrir à l'âme une intellection à sa mesure : en tournant autour de l'objet à intelliger plutôt qu'en le saisissant pleinement³. La science, c'est-à-dire l'utilisation organisée de raisonnements par la *διάνοια* est une « intellection divisée », qui morcelle la simplicité inaccessible des formes pour que l'âme puisse l'appréhender⁴. Ce morcellement peut prendre deux nuances. D'une part, il peut s'agir d'intelliger une forme à la fois, et donc de reproduire plusieurs fois les mêmes intellections métabatiques, les formes étant en nombre limité⁵. D'autre part, il peut s'agir de déployer, par les discours scientifiques, l'intellection (simple et concentrée) d'une forme donnée en plusieurs intellections métabatiques⁶. Dans les deux cas, il y a intellection, mais sur le mode propre de l'âme, c'est-à-dire en plusieurs fois, en plusieurs étapes, bref : de façon dianoétique⁷.

Intellection temporelle Le morcellement caractérise l'intellection métabatique de l'âme. Par ce morcellement, les âmes particulières ajoutent à l'intellection divine des éléments qui leur sont propres⁸. Le plus important d'entre eux est certainement la temporalité. Toute intellection éternelle par un Intellect provoque, par émanation ou en vertu de la nécessité de complétude de l'univers, la participation par « d'autres », qui ont alors une intellection temporelle⁹. Il s'agit

synoptique de l'Intellect, qui englobe toutes les idées en chacune, voir W. BEIERWALTES, « Geist : Einheit im Unterschied », dans *Procliana*, p. 109–126.

1. *In Tim.* II.304.8-14 ; *In Parm.* III.808.5-23 et 809.16-20. Ce morcellement est pour l'âme, image divisée et temporelle de l'Intellect, indépassable : R. CHLUP, *Proclus, op. cit.*, p. 158-162.

2. *In Remp.* I.112.17-23.

3. *TP* IV.13, p. 43.20-22.

4. *TP* V.17, p. 62.8-12 ; *In Tim.* I.410.28-411.2 (le *Timée* expose par la science physique l'intellection démiurgique) et II.61.14-19.

5. *In Parm.* IV.944.32-945.2 et *In Tim.* II.279.12-14.

6. *TP* V.18, p. 64.25-66.2 ; *In Parm.* V.1035.23-34 et 1036.6-21.

7. Dans son article consacrée spécifiquement au lien entre l'intellection et les sciences, D. G. MACISAAC, « *Νόησις*, dialectique et mathématiques dans le Commentaire aux *Éléments* d'Euclide de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 125–138, estime nécessaire de distinguer entre l'intellection métabatique de l'intellect particulier de l'âme (qui serait supradiscursive mais conserverait une part de discursivité) et l'activité scientifique de la *διάνοια* proprement dite. Il offre deux arguments. Le premier (p. 133) est la caractérisation de l'intellection comme *ἀμετάβατος* en *In Tim.* I.248.31. Mais la suite de la phrase même qu'il cite dit justement que le *λόγος*, qui est distinct de cette intellection en ce qu'il est métabatique, est « l'intellection de notre âme » (*ὁ λόγος, ὅς ἐστι τῆς ψυχῆς ἡμῶν νόησις μεταβατικῶς* [...], I.249.1). Le second (p. 134) est l'extension que peut prendre le mot « intellection » quand il sert à désigner l'imagination ; il donne l'exemple de la liste des intellections d'*In Tim.* I.244.16-247.25. Mais là aussi, l'acception désignant l'imagination (la sixième) est justement donnée par contraste avec l'intellection propre de l'âme rationnelle (la cinquième), décrite comme métabatique. De façon générale, il est difficile de comprendre comment une intellection peut-être métabatique sans être dianoétique, tant ces deux termes sont proches dans leur signification. Ceci dit, l'attribution d'une intellection métabatique aux dieux ou aux âmes divines, en deux passages (*In Remp.* I.35.21-29 et *TP* I.19, p. 90.22-91.1), qu'il ne mobilise pas, irait dans le sens de la distinction de MacIsaac. Le problème de l'articulation entre intellection et *διάνοια* qu'il pose est réel, mais sa solution est insatisfaisante ; je vais ici tenter d'en proposer une autre, qui ne nie pas le caractère dianoétique de l'intellection métabatique de l'âme.

8. *In Remp.* II.288.16-21.

9. *ET* 175 p. 153.19-35. Sur cette intellection éternelle, voir la proposition 169, p. 147.24-149.3.

ici des âmes particulières, lesquelles produisent un temps qui leur est propre en raison de la division de leur intellection¹. Avec l'âme apparaît la distance temporelle entre des éléments que la pure intellection ne peut penser qu'en une totalité indistincte et sans succession². En effet, l'âme est essentiellement automotrice, et qui dit mouvement dit succession temporelle, qui peut éventuellement être « sans sommeil », c'est-à-dire intelliger toujours, mais n'en opère pas moins cette intellection dans le temps et donc par étapes³. Tant que l'âme est âme, son mode de connaissance est temporel et par étapes, l'intellection des formes ne lui est pas inaccessible, dans la mesure où on accepte qu'elle puisse prendre du temps, qu'elle n'est pas instantanée, car nulle âme humaine n'est capable de tout à fait réduire à néant la durée de sa cognition. Aussitôt qu'on admet qu'intelliger puisse prendre un moment même infime, on rend possible une intellection à la mesure de l'âme : ce qui fait la différence entre le « tout d'un coup » de l'Intellect et le métabatique de l'intellection psychique, c'est cette extension temporelle.

1.1.5.2 Préparation à l'intellection

Intellection et δίανοια À ce stade, le caractère métabatique de l'intellection de l'âme l'assimile à la science : il semble n'y avoir guère de distinction entre intellection et δίανοια. Un tel rapprochement est renforcé par des passages où Proclus affirme que la condition de l'intellection est la purification des influences corporelles, sensibles, imaginatives et doxastiques au profit d'un λόγος correct⁴. Ce sera le rôle de l'éducation, qui permet aux âmes descendues dans le devenir de réveiller leurs intellections par l'apprentissage et la découverte⁵, nous aurons longuement l'occasion d'y revenir. « Intellection » ne serait-il pour l'âme qu'un fanfaron synonyme de son activité dianoétique ? Du moins ne peut-on pas considérer l'intellection comme aussi distincte de la δίανοια que cette dernière l'est des facultés psychiques inférieures : l'âme est λόγος, son intellection doit donc passer par un raisonnement⁶. D'un autre côté, dans les hiérarchies de degrés cognitifs mobilisées par Proclus, intellection et δίανοια sont régulièrement des degrés distincts. En particulier, lorsqu'il énumère les sens du mot « intellection », il oppose l'imagination, la connaissance dianoétique et l'intellection particulière. Il ajoute que cette dernière nous est accessible en tant qu'humains, bien qu'elle soit séparée de notre âme particulière et s'opère par participation aux êtres supérieurs, par le moyen de notre δίανοια qui traite l'objet à intelliger sur son mode propre en lui adjoignant un λόγος⁷. Proclus s'en explique peu après : l'intellection n'est qu'en partie une faculté de l'âme, il s'agit plus précisément du sommet de la δίανοια, qui en constitue en quelque sorte un dépassement, un passage à quelque chose de plus synoptique ou littéralement de « plus soudain » (ἄθροωτέρα, noter le comparatif), qui abandonne le

1. *In Tim.* II.290.23-291.19 ; III.244.28-33 et 246.20-23.

2. *In Remp.* II.329.14-21.

3. *TP* I.14, p. 66.20-23. Plus précisément, l'âme serait à situer entre l'éternité de l'Intellect et la sempiternité, dans la mesure où son οὐσία est immobile mais pourvue d'une activité mobile : *In Tim.* II.147.29-148.5.

4. *In Tim.* III.326.17-18 ; *In Remp.* I.73.1-7.

5. *In Alc.* 187.11-17 et 195.12-17.

6. *In Tim.* II.300.19-23.

7. *In Tim.* I.243.26-246.9. Il s'agit des trois dernières des six acceptions de la liste, les trois premières étant réservées aux êtres supérieurs aux âmes humaines.

caractère discursif de la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ sans pourtant cesser d'être raisonnement¹. L'intellection est ainsi le sommet de la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$, elle en fait partie tout en la dépassant déjà en quelque sorte, par la tendance à la limitation maximale de son caractère métabatique et temporel, sans jamais abandonner entièrement celui-ci.

Entraînement et transformation La $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ permet l'intellection ; comment s'y prend-elle ? Elle ne saisit pas directement les objets d'intellection ; quand Proclus se laisse aller à le suggérer, il précise aussitôt que les noèmes ne sont pas des dianoèmes² : ce n'est pas de la même façon qu'elle approche les uns et les autres. Il s'agit plutôt pour la science de rendre capables nos âmes de discerner les intellections qu'elles portent en elles-mêmes, d'actualiser leur intellection en la débarrassant de son état d'oubli³. Il y a en effet une différence, pour une pratique comme la science, entre connaître directement quelque chose et nous mener à son intellection : la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ ne peut directement connaître le Bien, mais elle peut nous mener à en avoir une intellection⁴. Cela passe entre autres par une habitude, un entraînement : comme la modération des actes forge la tempérance du caractère, l'argumentation affine l'opinion, et les sciences l'intellection, en particulier l'errance dialectique, qui exerce au chemin sans errance de l'intellection⁵. Écourter au maximum la promenade, c'est lui faire prendre le plus court chemin, ce qui exige une longue pratique. Mais la préparation à l'intellection ne se limite pas à de la pratique pour raisonner de plus en plus vite : une fois l'âme entraînée, la dialectique nourrit l'âme désormais capable d'intellection et la transforme en l'assimilant de plus en plus aux objets à intelliger, les formes⁶. L'exercice dianoétique agit sur l'âme, la sculpte, la rend plus proche de l'universel, plus impersonnelle si l'on veut, dans la mesure où la personnalité est un autre nom de la déviation du mouvement régulier de ses deux cercles. Elle est alors écart de l'âme par rapport à elle-même, puisque ces cercles constituent son essence en même temps qu'une médiation entre la dispersion dans l'extériorité et l'intériorité radicale mais inconsciente de l'intelligible dont procède l'âme⁷. La transformation de l'entraînement par les sciences est moins une aliénation qu'une purification des excrescences, un retour à son être authentique, une conversion vers soi.

Lumière et reflets Ainsi comprendre l'entraînement dianoétique confirme que toute intellection est autointellection, pour l'âme comme pour l'Intellect. Les formes ne peuvent être approchées que par les méthodes logiques, sans lesquelles il n'y a pas d'intellection⁸. Ces méthodes ne peuvent cependant pas connaître les formes, mais seulement les distinguer. Ce qu'elles connaissent, en revanche, ce sont les versions psychiques de ces formes, qui constituent un être

1. *In Tim.* I.246.21-247.25 : c'est ainsi que Proclus comprend l'« intellection avec $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$ » du *Timée* 28a.

2. *ET* 123, p. 108.29-110.1.

3. *TP* I.23, p. 105.20-23 et *In Eucl.* 46.18-25.

4. Comparer *In Remp.* I.280.8-30 et *TP* I.22, p. 101.20-26.

5. *In Parm.* V.994.2-12 et 995.17-996.7.

6. *In Parm.* I.653.33-654.2 et III.828.19-38.

7. J. TROUILLARD, *L'un et l'âme selon Proclus*, *op. cit.*, p. 37-38.

8. *In Parm.* V.981.22-28 et V.994.39-995.14. Sur ces méthodes, voir le chapitre 2.

dianoétique¹. Les constructions rationnelles opérées par l'âme en elle-même sont la condition de possibilité de son intellection : sans elles, l'âme ne pourra au mieux qu'imaginer ce qu'elle cherchait à comprendre². Elles sont les images des formes que l'âme rationnelle se donne, par sa procession et par son activité, pour pouvoir les penser. Inversement, ces méthodes logiques et leurs constructions n'ont de sens que s'il est possible d'avoir une intellection des objets sur lesquelles elles portent³.

En effet, si l'intellection est la fin du raisonnement, elle est aussi sa condition de possibilité. Elle est le modèle dont la *διάνοια* qui la déploie, avec ses constructions propres, est un reflet⁴. C'est en ce sens que la raison peut connaître les êtres véritables, en utilisant pour cela l'intellection : non comme son instrument, mais comme sa lumière⁵. L'intellection comme point de maîtrise et de synopticité maximales des enchaînements logiques est la garante de l'évidence intuitive des sciences, dans leurs principes et leurs déploiements : pour qui atteint ce point, chaque science est parfaitement claire⁶. C'est cette lucidité que l'on (re)conquiert en se familiarisant avec les sciences, c'est en elle que consiste l'intellection vers laquelle tendent nos apprentissages. Enfin, c'est elle aussi qui permet aux âmes de poser des choix, aussi pratiques soient-ils. Tout choix a le Bien pour ultime critère, or le Bien n'est approchable par l'âme que grâce à la lumière d'une intellection, dès lors tout choix repose en principe sur une intellection, même lointaine⁷.

1.1.5.3 Autodépassement et union

Ceci conclut notre passage en revue des degrés cognitifs de l'âme humaine : la *διάνοια* est sa faculté suprême, l'intellection en est le sommet. Ce n'est pas là le terme des transformations possibles d'une âme, mais c'est le point au-delà duquel elles cessent d'être cognitives et donc de faire l'objet d'apprentissages. Contentons-nous d'esquisser en peu de mots l'horizon ouvert par l'intellection.

L'intellection a pour caractéristique de tourner l'attention vers les réalités supérieures ; en l'occurrence, l'âme qui intelli-ge tend à se joindre à l'intellection de l'Intellect universel⁸. Ce faisant, elle accomplit son désir de ce qui la dépasse en une conversion non seulement vers elle-même, mais vers ses principes⁹. Cette conversion n'est pas seulement accomplie par l'âme seule de façon strictement automotrice, mais se fait sous l'action, providente et continue mais non moins extérieure, de divinités, par exemple le D^émiurge, qui élève ainsi les âmes en leur donnant part à ses propres intellections¹⁰. En unissant leurs pensées à ce qui les dépasse, elles

1. *In Parm.* V.985.12-38 ; 986.7-34 ; *In Eucl.* 55.1-13.

2. *In Parm.* VI.1071.33-1072.17. Sur ces constructions, voir la sous-section 1.3.2.2.

3. *In Tim.* I.346.29-347.1.

4. *In Eucl.* 10.27-11.9.

5. *In Tim.* I.255.2-8.

6. *In Remp.* II.107.29-108.2.

7. Lire *In Remp.* II.193.9-10 à partir de ce qui avait été posé en I.295.10-18.

8. *In Remp.* II.93.25-29 et *TP* I.12, p. 57.2-4.

9. *TP* IV.7, p. 25.24-28.

10. *In Tim.* III.270.16-32.

perdent en individualité, au profit d'une communauté de pensée avec ce qui les élève, mais aussi avec les autres âmes ainsi élevées¹.

L'intellection du Démiurge, comme celle des autres êtres supérieurs aux âmes particulières, est d'une nature qualitativement différente de celle de ces dernières, car elle m le cognition et création, inséparablement unies en un même acte de distinction des pensées et de séparation des r alit s². Il y a idéalisme radical, simplement nous n'en sommes pas les sujets, sinon lorsque nous cessons d'être nous-mêmes pour joindre notre pensée à celle des dieux. Sans cette perte de soi, à vouloir imiter l'intellection démiurgique des dieux, l'âme se retrouve à organiser sa part de l'univers, son seul corps partiel, c'est d'ailleurs là la raison de sa descente dans le devenir³. L'intellection des dieux n'est autre que la loi d'organisation du réel, aussi appel e Providence ($\pi\rho\nu\nu\omicron\iota$), c'est pourquoi toute science portant sur la réalité peut préparer à avoir part à cette intellection⁴. En se dépassant soi-même pour intelliger avec eux, l'âme se joint, au moins en intention, à leur providence sur l'univers entier, au lieu du seul corps dont elle avait jusqu'alors la charge.

Ainsi intelliger avec les dieux requiert de d'abord connaître tout ce qui existe grâce à eux et qu'ils connaissent donc ; ce n'est qu'en se rendant soi-même semblable à un monde intelligible et aux Intellects divins qui le pensent que l'on peut penser, c'est-à-dire être, comme eux⁵. Ce faisant, une  me intelligente dans la mesure de ses moyens un être qui lui est supérieur. Et dans la mesure où celui-ci intellige par un contact non métabatique un objet auquel il s'assimile, elle intellige elle-même par sa médiation cet objet d'intellection et se rend semblable à lui. En cela, on peut décrire l'intellection qu'opère ainsi l'âme comme divinement inspir e ; c'est ce qui lui permet de voir avec une clarté surhumaine et une véritable familiarité l'ordre au sein des réalités les plus obscures et le sens dans les mythes les plus  tranges⁶.   nouveau, l'intellection, cette fois divinement inspir e, est le principe de la clart ⁷.

1. *In Parm.* I.702.20-23.

2. Il s'agit d'un thème fréquent chez Proclus : *In Remp.* I.136.11-14 ; II.279.12-18 ; *TP* V.17, p. 62.4-63.2 ; *ET* 174, p. 152.8-18 ; *In Eucl.* 140.22-141-2 ; *In Tim.* I.66.11-12 ; 421.29-422.2 ; II.102.7-24 ; 255.20-24 ; III.222.3-5 et 244.12-21.

3. *In Tim.* III.324.4-14. Sur les liens entre néoplatonisme tardif et idéalisme, voir W. BEIERWALTES, *Proklos, op. cit.*, p. 15-19 et 270-274 ; ainsi que D. CÜRSGEN, « Metaphysische Prinzipientheorie und theologische Symbolik im späten Neuplatonismus », dans *Metaphysik und Religion*,  d. T. KOBUSCH et M. ERLER, p. 491-516.

4. *In Tim.* I.156.7-11 et III.160.17-161.1, voir aussi A. LERNOULD, « Le cycle triadique de la causalité démiurgique : Bonté, Vouloir, Providence : L'interprétation proclienne de *Timée* 29e1-30c2 », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*,  d. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 291-308, Sur la Providence, voir la section 4.1.

5. C'est ainsi que Proclus glose la « tâche pénible » du *Timée* 28c en *In Tim.* I.300.28-302.25. La connaissance divine, en l'occurrence démiurgique, qu'il faut imiter, celle de toutes choses, n'implique toutefois pas leur dénombrement exhaustif et individuel, car les dieux ne connaissent que sur un mode universel, jamais particulier : *In Tim.* I.49.1-4. Sur l'assimilation aux dieux par intellection partag e, voir D. A. LAYNE, « Cosmic Etiology and Demiurgic Mimesis in Proclus' Account of Prayer », dans *Platonic Theories of Prayer*,  d. J. M. DILLON et A. TIMOTIN, p. 134-163.

6. *In Tim.* III.159.13-20 et *In Remp.* I.79.18-23. Plusieurs personnages sont décrits par Proclus comme dépositaires de telles intellections divinement inspir es : *Timée* (*TP* V.22, p. 81.23-25), Platon lui-même (*TP* IV.39, p. 112.8-9 et *In Tim.* I.299.13-15), Syrianus (*In Tim.* I.322.18-19) et peut-être Homère (voir par exemple *In Remp.* I.174.4-12).

7. On peut affiner davantage les degrés par lesquels l'Un, les intelligibles et leurs intellections suscitent la clarté, comme le fait Proclus en divers lieux de la *Théologie Platonicienne* ; voir à ce sujet le commentaire de

Un tel contact avec les intelligibles autrement inaccessibles à l'âme particulière ne l'y identifie cependant pas : le contact (ἐπαφή) de l'intellection n'est pas la fusion (συναφή) de l'union¹. Cela signifie que si l'intellection est la connaissance suprême, elle n'est pas le principe de toute connaissance, ne serait-ce que parce qu'elle peut toujours, sinon en acte au moins en puissance, être divisée en intellections plus particulières. Ce qui, en elle, est principe de connaissance, et notamment de clarté, c'est l'unité par laquelle il peut y avoir union du sujet de connaissance et de son objet². Or le néoplatonisme affirme l'identité de l'unité et de la bonté. C'est d'ailleurs ce qui permet d'expliquer facilement le désir inné de connaître et le plaisir de sa satisfaction. Cela implique aussi qu'à strictement parler, l'intellection seule ne suffit pas au bonheur, car dans l'hypothèse (ou dans la mesure) où l'unité en serait absente, elle ne procurerait ni bien ni bonheur³. Dans les faits, l'intellection, en particulier l'autointellection, est en général, sinon toujours, source de jouissance⁴. En effet, l'intellection est toujours le fait d'un Intellect ou d'une âme, qui dérivent de l'Un-Bien, avec adjonction de cognition intellectuelle pour les Intellects, de mouvement en sus pour les âmes⁵. Mais puisque, aussitôt qu'il y a intellection, il n'y a plus seulement Bien mais aussi Intellect, le Bien lui-même ne peut être approché que par neutralisation de l'intellection, dans le « silence de la foi », par lequel la vérité et sa suprême saisie qu'est l'intellection sont mises en suspens⁶.

De telles transformations relèvent d'un parcours supra-cognitif. Il présuppose l'autoexploration rationnelle de l'âme dont nous traiterons principalement ici. Il peut s'aider des rites et mythes apportés de l'extérieur en un premier temps au moins et ainsi consister en une sorte d'éducation ou du moins de mystagogie⁷, avant de s'achever en un recueillement qui ne tient plus le moins du monde de la psychagogie, sinon de la part du divin lui-même. Que ceci suffise pour leur évocation ; le présent travail se contentera des développements, par ailleurs déjà fort abondants, sur la guidance qui peut être apportée par des âmes humaines.

D. P. TAORMINA, « Procédure de l'évidence dans la *Théologie Platonicienne* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 29–40.

1. *TP* IV.12, p. 41.26-42.2. Cette distinction est amplement documentée dans la note 2 de Saffrey et Westerink *ad loc.*, p. 145.

2. *In Parm.* VI.1046.27-35. Sur l'unité comme principe de clarté, voir W. BEIERWALTES, « Proklos' Begriff des Guten aus der Perspektive seiner Platon-Deutung », dans *Being or Good? Metamorphoses of Neoplatonism*, éd. A. KIJEWKA, p. 85–108.

3. *TP* II.4, p. 36.7-11.

4. Voir par exemple *In Tim.* III.6.31-7.4 ; *TP* IV.4, p. 18.19-21 et IV.5, p. 19.21-20.5.

5. *In Remp.* I.275.3-8.

6. *TP* IV.9, p. 31.6-16. Sur l'origine du concept proclien de foi, voir P. HOFFMAN, « La triade chaldaïque ἔρως, ἀλήθεια, πίστις : De Proclus à Simplicius », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 459–489 ; sur sa portée philosophique, voir C. TORNAU, « Der Eros und das Gute bei Plotin und Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 201–229.

7. Sur les modalités de cette progression post-rationnelle de l'âme, voir notamment C. GUÉRARD, « L'hyparxis de Âme et la Fleur de l'Intellect dans la mystagogie de Proclus », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 335–349 ; C. VAN LIEFFERINGE, *La Théurgie : Des Oracles Chaldaïques à Proclus*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 1999, p. 243-276 ; T. LANKILA, « Hypnoetic Cognition and the Scope of Theurgy in Proclus », *Arctos* 44 (2010), p. 147–170 ; C. HELMIG et A. L. C. VARGAS, « Ascent of the Soul and Grades of Freedom : Neoplatonic Theurgy between Ritual and Philosophy », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 256–266 ; R. M. VAN DEN BERG, « Theurgy in the Context of Proclus' Philosophy », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 223–239.

1.2 Erreur

L'épistémologie étudie plus souvent la connaissance que son absence. Proclus, bien qu'il décrive à plusieurs reprises l'état déchu de l'âme, ne fait pas exception¹. Une théorie de la connaissance qui en fait l'adéquation propositionnelle à un état de choses pourrait peut-être se passer d'une théorie de l'erreur, en tant que celle-ci ne serait que son complément logique, l'ensemble des propositions qu'elle n'admet pas. De même, si la vérité est construite, l'erreur n'est qu'une autre construction, éventuellement moins efficace ou solide. Mais si connaître doit impliquer une compréhension intellectuelle ou une autre forme de saisie non propositionnelle, il est nécessaire de disposer d'un modèle qui donne sa place à l'erreur et en rende compte². En effet, faute d'un tel discours, il est difficile de faire la différence entre une saisie réelle (dans un cadre platonicien : qui résulte d'une réminiscence) et un souvenir ordinaire voire un produit de la double ignorance³. Proclus, sur ce sujet, nous en dit peu, mais voyons ce qu'on peut déjà tirer de ce peu.

1.2.1 Erreurs infra-rationnelles

Dans le *Premier Alcibiade*, le choix devant lequel hésite le jeune homme — qui sert selon Proclus à représenter l'âme rationnelle — est celui entre les deux attitudes à mi-chemin desquelles lui-même se trouve : d'un côté la connaissance informée par l'intellection, représentée par Socrate, de l'autre, l'erreur polycéphale des amants vulgaires et passionnés, qui se laissent entraîner par la sensation et l'imagination⁴. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la sensation (elle-même pourvue de degrés) repose sur les affections externes auxquelles le corps est exposé, qui peuvent être intériorisées dans l'imagination et corrigées par l'opinion. Elles sont par ailleurs influencées par le désir (ἐπιθυμία, ici compris comme faculté de plaisir et de douleur), à son tour régulé par l'irascible (θυμός), chacun de ces niveaux fonctionnant à partir des affections du précédent et étant porteur de ses propres excès⁵. Une telle passivité est constitutive des facultés infra-doxastiques. « L'organe sensitif saisit les sensibles avec des affections, c'est pourquoi il est endommagé quand ceux-ci sont trop intenses, tandis que l'opinion a une connaissance pure d'affections⁶. » Cette impassibilité de l'opinion, qui lui permet de corriger les facultés inférieures, provient de sa rationalité, qui la distingue de celles-ci⁷.

1. Cela a pu amener à dire que la question de l'hétéromotricité de l'âme, caractéristique de l'erreur, « is not adequately answered in Proclus, or indeed in all of neoplatonism » par D. G. MACISAAC, « The Soul and Discursive Reason in the Philosophy of Proclus », *op. cit.*, p. 199.

2. Une telle étude des schèmes universels de l'erreur et des enseignements épistémologiques qu'on peut en tirer est d'ailleurs appelée de tous leurs vœux par les avocats d'une éducation fondée sur la compréhension, voir par exemple H. GARDNER, *The Unschooled Mind : How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, Basic Books, 2011 [1991], p. 155-197 ; et J. E. ADLER, « Why Fallibility Has Not mattered and How It Could », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 83-103.

3. C. HELMIG, *Forms and Concepts*, *op. cit.*, p. 317-320.

4. *In Alc.* 43.6-44.1.

5. *In Tim.* III.286.3-288.22. Voir nos sous-sections 1.1.1 et 1.1.2.

6. *In Tim.* I.248.23-26 : τὸ μὲν γὰρ αἰσθητήριον μετὰ πάθους ἀντιλαμβάνεται τῶν αἰσθητῶν, διὸ καὶ φθείρεται ταῖς ὑπερβολαῖς αὐτῶν, ἡ δὲ δόξα γινώσιν ἔχει καθαρὰν πάθους.

7. *In Tim.* III.286.30-31 ; voir sous-section 1.1.3.

La faillibilité du jugement sensible lui vient de la passibilité de la sensation : elle ne fait que recevoir des impressions corporelles qui la ballottent comme un objet¹. La violence d'une affection est pure question de degré et d'habitude : un nourrisson sera aussi gêné et réduit à l'impuissance par une brise qu'un adulte par un ouragan², si bien que l'accumulation d'expérience du sensible ne fait qu'atténuer un trouble qui ne trouve sa solution qu'en une faculté supérieure. Les affections conatives qui y réagissent et la corrigent ne lui apportent qu'un début de stabilité : les objets qu'elles prennent pour référence (plaisir, souffrance, honneur) dépendent eux aussi toujours de corps en devenir, elles sont donc vouées à en suivre le flux chaotique, et entraînent dans leur inertie l'âme qui s'y laisse prendre³. L'imagination, en tant que totalement intérieure et ne dépendant pas directement des affections corporelles, est plus prometteuse mais, livrée à elle-même, elle risque de rejouer sur son propre terrain les vicissitudes de la sensation dont elle s'inspire ultimement, générant des contenus fictifs qui échouent à capturer le réel⁴. On comprend ainsi en quoi les facultés non rationnelles de l'âme peuvent être source d'erreur si sa direction leur est cédée.

Mais doit-elle l'être ? Non seulement le rôle de l'âme rationnelle est de corriger les erreurs de la sensation et des passions⁵, mais en plus, elle en a toujours déjà les moyens, puisqu'elle possède en elle les causes de ces facultés, qui lui permettent de les dominer⁶. Le véritable enjeu est donc moins de savoir comment la sensation et les facultés qui en dépendent mènent à l'erreur que pourquoi l'âme pourvue de raison se laisse entraîner par des facultés inférieures, qu'elle cause pourtant et est censée maîtriser⁷. Si la raison est supérieure au non rationnel, si la justice est toujours plus puissante que l'injustice⁸, comment est-il possible que les premières se retrouvent vaincues par les seconds ; comment l'âme rationnelle peut-elle en venir à prêter foi aux erreurs du non rationnel ?

1.2.2 Erreurs rationnelles

Pour comprendre comment une âme pourvue de raison peut en venir à se laisser tromper par ses sens ou son imagination, il nous faut décrire comment la raison elle-même peut errer⁹. Nous avons vu que l'âme, dans son fonctionnement ordinaire, connaît au moyen des deux Cercles qui la

1. Outre les passages déjà discutés, voir *In Tim.* III.331.29-332.17 et *In Op.* 53-55.

2. *In Tim.* III.329.24-330.7.

3. Le thème est récurrent dans l'*In Alc.*, voir par exemple 116.6-119.6.

4. *In Parm.* IV.892.40-893.27 et 898.22-32.

5. *De Prov.* 17.

6. *In Tim.* III.288.30-289.9 ; Proclus y mobilise d'ailleurs le même vers de l'*Odyssée* (XX.17) que dans le passage précédent.

7. Proclus pose d'ailleurs explicitement cette question, mais sans y répondre directement. Il se contente en effet de décrire le phénomène : soit l'âme désobéit à sa propre raison sans le vouloir, soit une partie de l'âme suivrait sa raison et l'autre non ; cf. *In Tim.* III.289.15-26.

8. *In Remp.* I.20.8-21.8 ; cet argument sera discuté en 1.2.2.3.

9. À notre connaissance, le seul examen sérieux de cette thématique chez Proclus est celui de E. MOUTSOPOULOS, *Les structures de l'imaginaire dans la philosophie de Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1985, p. 97-175. Toutefois, il l'inscrit dans une réflexion plus générale qui l'amène à établir des typologies (conjecture, erreur, fausseté, absurde) qui ne correspondent pas tout à fait à celles du Diadoque. De plus, le propos de l'ouvrage dans lequel elle s'inscrit mène l'auteur à accentuer peut-être plus que de raison le rôle de l'imagination dans chacune de ces errances de l'âme.

composent, correspondant respectivement aux activités dianoétique et doxastique¹. Tandis que la *διάνοια* peut provisoirement s'arrêter d'opérer mais jamais formuler de conclusion fautive², l'opinion peut produire des résultats erronés. Il ne s'agit pas moins d'une activité rationnelle : les croyances et opinions sont provoquées et entretenues par la raison³. Est-ce à dire que parfois la raison déraisonne, ou au contraire qu'elle continue à correctement projeter ses *λόγοι* sans que l'âme qui accomplit cette projection ne s'en aperçoive⁴? Du moins le fait d'être dans l'erreur n'est-il pas incompatible avec la rationalité⁵ : même dans le renversement le plus complet, c'est la raison qui est principe de son propre esclavage⁶. Puisque ce n'est pas seulement l'âme non rationnelle mais aussi la raison elle-même qui se tourne vers les passions, nous pouvons reformuler notre question : alors que l'âme humaine est rationnelle et possède en elle tant les facultés que les contenus de la connaissance, comment en vient-elle à préférer le faux et l'obscur à l'évidence de la vérité? Qu'est-ce qui vient perturber la lisse cyclicité de son déploiement dianoétique de l'intelligible; comment, surtout, cette perturbation se déroule-t-elle?

1.2.2.1 Conflit psychique

L'âme individuelle, pour le reste semblable à celle du Monde, en diffère par sa plus grande complexité : elle possède trois niveaux de véhicule dont le dernier est le mélange corporel éphémère qu'elle maintient provisoirement en vie⁷. Ce faisant, en raison de la brutalité du contraste entre sa naturelle contemplation intellectuelle et le devenir sensible auquel elle est maintenant confrontée, elle peut en venir à se confondre avec – ou au moins à se rapprocher excessivement de – la vie qu'elle prodigue au corps mais qui est pourtant bien distincte d'elle⁸. À plus forte raison le corps lui-même présente-t-il une altérité radicale avec l'âme, de sorte qu'il ne peut ni la dominer au point de la rendre corporelle, ni elle au point de la rendre incorporelle⁹. Le contact avec le corps ne peut que perturber et affaiblir l'âme qui lui donne une vie intelligente, et cette perturbation s'étend jusqu'à ce que l'âme a de plus directeur, sa *διάνοια*¹⁰. Comment est-ce possible?

À proprement parler, même dans le cas des impressions sensibles, ce n'est pas l'âme elle-même qui est troublée, mais le « reflet » qu'elle projette dans ce flux toujours en devenir que sont le corps et le monde physique en général¹¹. Ce sont les activités, vitales et cognitives, par lesquelles l'âme organise le monde et le connaît qui sont perturbées, ainsi que les facultés

1. Voir sous-section 1.1.3.3.

2. *In Tim.* III.333.4–9.

3. *In Tim.* II.311.27–312.5.

4. A. TAKI, « Proclus' Reading of Plato's *Sôkratikoî Logoi* : Proclus' Observations on Dialectic at *Alcibiades* 112d–114e and Elsewhere », dans *Alcibiades and the Socratic Lover-Educator*, éd. M. JOHNSON et H. TARRANT, p. 180–189, en particulier p. 186.

5. *In Alc.* 279.20–27; *In Tim.* III.342.29–343.5.

6. *In Tim.* III.347.29–348.3. Nous allons voir comment ci-dessous.

7. *In Tim.* III.235.9–238.27; voir notamment J. F. FINAMORE et E. KUTASH, « Proclus on the Psychê », *art. cit.*

8. *In Tim.* III.285.2–16 et 324.25–325.9.

9. *In Tim.* III.326.10–21.

10. *In Tim.* III.325.9–16 et 334.17–28.

11. *In Tim.* III.330.10–25, voir aussi 325.26–326.9.

qui y sont nécessaires, à savoir celles de l'opinion et de la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ ¹. Ces deux facultés ne sont dès lors pas seulement épistémiques, mais structurent la vie de l'âme en général, elles sont indispensables à l'animation du corps. En conséquence, le trouble du Cercle du Même, qui régit la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$, et du Cercle de l'Autre, qui régit l'opinion, seront causes non seulement d'erreur sur le plan de la connaissance, mais aussi de vice sur le plan de l'action, et les deux registres sont à analyser ensemble² : Proclus maintient sur un mode fort l'intellectualisme éthique platonicien.

Il précise encore davantage son propos. L'âme étant composée de rapports mathématiques³ dont elle est une méta-harmonie, ceux-ci se retrouvent à l'identique (mais entre des nombres plus ou moins grands qui, multipliés par une même quantité, conservent leurs rapports) dans toutes les âmes et peuvent donc eux-mêmes être considérés comme des $\omicron\upsilon\sigma\acute{\iota}\alpha$ ⁴. Dans cette mesure, ces rapports ont aussi des puissances et les activités qui y correspondent : seule une harmonie peut en créer ou en connaître une autre, en l'occurrence ce sont les rapports constitutifs du Cercle du Même qui ont les puissances requises pour connaître l'harmonie intelligible et agir selon elle, tandis que ceux du Cercle de l'Autre font de même envers les harmonies sensibles⁵. Ce sont ces mêmes rapports, plus exactement leurs puissances et activités, qui font l'objet des perturbations causées par les passions corporelles, lesquelles paralysent les puissances dianoétiques des rapports constituant le Cercle du Même et altèrent les puissances et activités doxastiques des rapports du Cercle de l'Autre⁶. Cela permet de donner une interprétation originale du mythe du chariot ailé : le meilleur cheval représente les rapports du Cercle du Même, le mauvais ceux du Cercle de l'Autre, chacun l'emportant à son tour et entraînant l'autre à sa suite⁷. Le *Timée* ne fait que préciser le mythe en détaillant les conséquences de la domination des médiétés du Cercle de l'Autre (c'est-à-dire les altérités internes à l'âme) sur celles du Cercle du Même (c'est-à-dire les identités internes à l'âme)⁸.

Comme dans la tradition médicale, les erreurs, vices et perturbations de l'âme en général sont présentés comme des altérations de proportions, des déséquilibres amenés dans un mélange harmonieux⁹ ; dans cette mesure, elle fonctionne de façon analogue au corps. Mais ce que décrit Proclus présente au moins deux différences avec ce modèle. La première est que, contrairement à la théorie galénique, ce sont chez Proclus les rapports constitutifs de l'âme elle-même (lesquels sont incorporels) qui en expliquent la bonne ou mauvaise santé, plutôt que ceux du corps auquel elle est liée. La seconde est que ces rapports sont perturbés en tant que pourvoyeurs de puissances et d'activités, mais non en tant que constitutifs de l' $\omicron\upsilon\sigma\acute{\iota}\alpha$ de l'âme : c'est le

1. *In Tim.* III.335.24-336.2

2. *In Tim.* III.333.10-28 et 335.2-10. Nous verrons en 1.2.2.3 une illustration de ce parallélisme.

3. Ou plutôt : les rapports mathématiques sont les images des rapports constitutifs de l'âme et en sont donc notre meilleure approximation, voir *In Tim.* II.174.15-27 et le commentaire de M. MARTIJN, *Proclus on Nature : Philosophy of Nature and Its Methods in Proclus' Commentary on Plato's Timaeus*, Leyde, Brill, 2010, p. 192-202.

4. *In Tim.* II.236.18-27 et III.336.10-337.26.

5. *In Tim.* III.337.28-338.7.

6. *In Tim.* III.338.7-21.

7. *In Tim.* II.253.1-8 et III.338.22-26, en référence au *Phèdre* 253c7-254e7.

8. *In Tim.* III.338.27-339.20.

9. Voir par exemple Galien, *QAM* p. 778-782 Kühn, qui lui aussi invoque et commente la description des troubles (notamment cognitifs) de l'âme dans le *Timée*.

mouvement qu'ils impriment à travers la double révolution psychique qui se trouve entravé ou dévié, mais les rapports eux-mêmes restent constants, faute de quoi il n'y aurait plus d'âme, ni de possibilité de manence, procession, conversion ou animation d'un corps¹.

Notons par ailleurs que la représentation mythique du conflit entre les deux Cercles de l'âme ne permet pas de les hypostasier comme des entités réellement distinctes (comme peuvent l'être l'âme et le corps) voire indépendantes l'une de l'autre qui se mèneraient une guerre de contenu ou de méthode. En effet, l'âme n'est pas dédoublée, mais constituée de divers rapports tous dépendants les uns des autres, qui expriment tous une part de ressemblance et une part de dissemblance indissociables, c'est-à-dire des tendances à l'unification et au dispersement. Les unes sont regroupées sous le nom du « Cercle du Même », les autres sous celui de « Cercle de l'Autre », sans que cela ne menace ni la pureté de chaque rapport individuel, ni l'unité de l'οὐσία de l'âme : ainsi des lampes peuvent-elles mêler leurs lumières en une seule sans que celles-ci ne soient réellement mélangées². Le conflit entre les deux Cercles doit dès lors se comprendre comme une discordance des façons dont les rapports dont ils sont composés s'appliquent à l'activité pratique et cognitive de l'âme lorsqu'elle anime son corps et le fait interagir avec la réalité sensible et corporelle.

1.2.2.2 Trois perturbations de l'âme

La discordance entre les Cercles de l'âme peut se produire de plusieurs façons, qui sont autant de modes de perturbation. Timée en énumère trois : « ils sont portés vers l'irrationnel tantôt en sens contraire, tantôt de façon oblique, tantôt à l'envers »³. Proclus comprend ce passage comme renvoyant à trois conditions distinctes : la première implique une dissension et un combat au sein de l'âme, la seconde une victoire du faux qui entraîne une brisure et une oblicité, la troisième une soumission totale du vrai qui cause un complet renversement dans l'âme⁴. Pour être précis : « les dissensions des Cercles poussent les liens des rapports l'un contre l'autre, les brisures les rendent obliques, les renversements les mettent à l'envers »⁵ et chacune de ces perturbations peut s'observer aussi bien au sein de l'âme rationnelle qu'entre elle et l'âme non rationnelle⁶. Les deux dernières sont même données comme caractéristiques des âmes humaines par opposition aux âmes héroïques⁷. Mais en quoi ces perturbations consistent-elles ?⁸

1. Voir la caractérisation de chaque portion du Cercle de l'Autre et son association à chacune de ces opérations métaphysiques en *In Tim.* II.203.28-209.8 et le commentaire de D. G. MACISAAC, « The Soul and Discursive Reason in the Philosophy of Proclus », *op. cit.*, p. 156-161.

2. *In Tim.* II.253.21-255.24.

3. *Timée* 43e3-4 : ἀλόγως δὲ φέρεσθαι, τοτὲ μὲν ἀντίας, ἄλλοτε δὲ πλαγίας, τοτὲ δὲ ὑπτίας.

4. *In Tim.* III.338.29-339.3 ; 339.8-13 ; 339.22-340.8.

5. *In Tim.* III.340.30-32 : Αἱ μὲν διαφοραὶ τῶν κύκλων ἐναντίας ποιοῦσι φέρεσθαι τὰς συνδέσεις τῶν λόγων, αἱ δὲ κλάσεις πλαγίας, αἱ δὲ στροφαὶ ὑπτίας.

6. *In Tim.* III.340.32-341.4.

7. *In Crat.* 118, p. 70.12-15.

8. Une version abrégée de la présente recherche constitue la seconde partie d'un article publié par ailleurs : C. TRESNIE, « Conflict and Violence in Neoplatonism : From Cosmic Justice to Cognitive Step », *Philosophical Journal of Conflict and Violence* 5.2 (2021), p. 71-84.

Dissension La dissension (διάφορα) ou opposition (ἐναντιότητα) est ainsi caractérisée par Proclus : « une opinion lutte contre une autre sans que la meilleure ne soit vaincue par la pire »¹. Il y a non seulement coexistence des opinions vraies et fausses mais aussi conflit entre elles. Toutefois, ce conflit peut n'être que latent et inconscient, car les exemples que prend Proclus pour illustrer l'état de dissension sont les personnages de Thrasymaque et Calliclès : pour que Socrate ait pu les réfuter, il fallait qu'ils disposent encore d'opinions vraies incompatibles avec leurs discours faux (quand bien même ils ne se rendissent pas compte de cette incompatibilité), à partir desquelles Socrate puisse opérer². Or, Thrasymaque et Calliclès sont plusieurs fois cités par Proclus comme des exemples de défenseurs de discours faux et dangereux, persuasifs et sûrs d'eux-mêmes³. Thrasymaque est même contrasté avec Alcibiade pour avoir soutenu, sans même y voir de problème, qu'il faut pouvoir faire la guerre aux justes, se trouvant donc inférieur au niveau cognitif d'un ambitieux comme Alcibiade qui, quant à lui, comprend qu'il y a là un problème, même s'il n'en a pas la solution⁴. La dissension, comme degré d'erreur le plus proche de la saine raison, est donc l'état de ces personnages, à condition de la comprendre comme potentiellement inconsciente : pour le dire avec Proclus, on y « dit en puissance » une contradiction⁵. Lorsqu'il s'agit de la dissension entre l'âme rationnelle et les passions, le cas que présente Proclus laisse ouvertes les deux possibilités d'une lutte consciente ou inconsciente, puisqu'il s'agit du combat mené par la représentation ou imagination (φαντασία) du meilleur contre le désir du pire⁶.

Contrairement à ce que l'illustration par Thrasymaque et Calliclès peut suggérer, la dissension, si elle est bien une perturbation du bon fonctionnement de l'âme, est encore une forme relativement bénigne d'erreur. Elle est en effet la traduction, au niveau psychique, de l'opposition entre les deux principes cosmiques fondamentaux que sont pour Proclus la Limite et l'Illimité⁷, qui s'observe aussi, sans véritable conflit, entre les corps célestes⁸. Elle est même inévitable pour toute nature multiple et divisée qui admette tant soit peu d'hétérogénéité entre ses parties ; elle constitue toutefois pour l'âme particulière ce à partir de quoi naissent sa faiblesse et son mal propre⁹. La dissension a ceci de remarquable pour l'objet de ce travail qu'elle est la seule condition dont on puisse être certain qu'elle est en mesure de tirer bénéfice d'un enseignement philosophique : c'est parce que le combat est suffisamment égal entre les opinions vraies et fausses pour qu'aucune ne prenne d'avantage décisif que l'âme non seulement a besoin d'une intervention extérieure (par exemple celle du philosophe), mais lui offre en outre une

1. *In Tim.* III.341.6-7 : ὅταν δόξα πρὸς δόξαν διαμάχηται καὶ ἡ κρείττων μὴ καταβάλληται ὑπὸ τῆς χείρονος.

2. *In Tim.* III.341.7-15.

3. Voir par exemple *In Remp.* I.159.25-160.10 et II.176.4-9, ainsi que *In Alc.* 295.11-14 et 322.23-323.2.

4. *In Alc.* 218.3-219.13. Sur le statut de l'ambitieux, voir la sous-section 3.2.1.4, ainsi que R. M. VAN DEN BERG, « Proclus and Damascius on φιλοτιμία », *art. cit.*

5. *In Tim.* III.341.15-18 : δυνάμει λέγει [...] τὸ ἐναντίον ᾧ λέγει.

6. *In Tim.* III.342.2-5 ; il semble ici que la représentation en question soit issue de l'activité de l'âme raisonnable, pour que ce cas soit compatible avec ce qui est annoncé en 341.2-3.

7. *In Tim.* I.84.1-7. Sur cette opposition héritée du *Philèbe*, voir notamment G. VAN RIEL, « Ontologie et théologie : Le *Philèbe* dans le troisième livre de la *Théologie Platonicienne* de Proclus », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 399-413.

8. *In Tim.* III.79.30-80.2.

9. *De Mal.* 50.53-68, cf. Sébastocrator 60.22-30.

prise. Un Socrate pourra s'appuyer sur les opinions vraies même d'un Alcibiade, d'un Thrasy-maque ou d'un Calliclès pour les réfuter et leur être bénéfique¹ car leur perturbation se fait au niveau du Cercle du Même qui est seulement entravé². Pourra-t-on en dire de même des deux autres perturbations ?

Brisure Ce en quoi consiste précisément la brisure est plus difficile. Proclus caractérise l'oblicité qu'elle cause par une domination de la sensation qui produit des jugements tous faux, distordus et incapables d'assumer leurs propres conséquences³. L'exemple qu'il donne alors est celui de quelqu'un qui dirait non que la justice est naïveté et l'injustice vice, mais que la justice est naïveté et l'injustice sagesse, étant donc en accord avec lui-même et d'autant plus difficile à réfuter et guérir⁴ – c'est-à-dire à éduquer. Si chacune de ses opinions est en elle-même fausse et incohérente avec elle-même, elles présentent entre elles une certaine compatibilité – supérieure à celle que l'on trouve chez Thrasy-maque ou Calliclès – de manière à ce qu'il n'y ait en lui plus de dissension. Il ne s'agit dès lors plus seulement d'une paralysie de la *διάνοια* (c'est-à-dire du Cercle du Même) induite par une tension interne, mais d'un fourvoiement de la raison causé par une perturbation du Cercle de l'Autre : la raison devient complice des facultés inférieures⁵. De même, lorsque les passions entrent en ligne de compte, l'oblicité renvoie à l'accord (déraisonnable) entre le jugement et le désir⁶.

Dans la mesure où l'âme est pourvue d'un Cercle de l'Autre et donc d'opinion, elle est toujours porteuse d'une certaine oblicité qui est une condition nécessaire de la procession, de la différence et du mouvement, y compris dans l'Âme du Monde⁷. Ce que cause la brisure n'est donc pas l'émergence de l'oblicité en tant que telle (inséparable de celle de l'âme), mais son hégémonie sur l'opinion. En mettant fin au conflit, l'oblicité ne sort la raison de sa torpeur que pour la rallier aux désirs. Là où la dissension était une phase de doute (éventuellement en puissance et caché derrière un personnage sûr de son fait) interne à la raison humaine, l'oblicité triomphante place l'âme tout entière dans le domaine du non rationnel. On pourrait sans doute même ajouter : dans le domaine de l'animalité, puisque la troisième perturbation qu'est le renversement assimilera l'âme à une plante⁸. Si une âme ainsi gagnée par l'oblicité peut être

1. Sinon immédiatement, au moins avec retard, cf. *In Alc.* 90.2-22 (citant la *République* 498c9-d8).

2. Voir le paragraphe suivant ainsi que les sous-sections 1.1.4.4, 1.2.3 et 3.2.2.2.

3. *In Tim.* III.341.19-23 : τὸ ἀκόλουθον ἑαυτοῖς σφῆναι οὐ δύνωνται ἀνακόλουθα λέγοντα. Festugière traduit cette expression par « ils disent des choses qui ne sont pas cohérentes ».

4. *In Tim.* III.341.23-29. L'exemple est aussi repris par Plotin, I, 6 [1], 1, 44-49.

5. En *In Tim.* III.338.13-21 ainsi qu'en III.351.29-352.4, Proclus dit que le Cercle du Même a été enchaîné, tandis que celui de l'Autre a subi une brisure et un renversement ; l'éducation morale et doctrinale doit servir à guérir les deux Cercles de leurs affections respectives. Le contraste entre le renversement du Cercle de l'Autre et la paralysie du Cercle du Même est aussi fait en *In Tim.* III.333.4-9 ; 335.1-10 et 338.20-21.

6. *In Tim.* III.342.5-7. La thématique d'une faculté de jugement « tordue » (σκολιός cependant, non πλάγιος comme dans l'*In Tim.*) par les désirs au point de ne plus savoir assumer ses conclusions devant la Justice (divine) revient dans l'*In Op.*, fr. 100.

7. *In Tim.* II.262.1-15 et III.73.28-74.22. De plus, bien que Proclus émette usuellement des réserves quant à l'analyse onomastique telle que pratiquée par Théodore d'Asine, il semble ne pas avoir d'objection envers son argument qui consiste à déduire une oblicité partielle de l'âme depuis la forme du ζ (7) qui constitue la base numérique du ψ (700) de ψυχρή, en *In Tim.* II.272.22-32.

8. *In Tim.* III.342.24-28. La comparaison est reprise en *In Op.* 79-82, à propos de la dégradation des races hésiodiques.

recupérée, ce n'est pas par la dialectique ou la réfutation philosophique, puisque sa cohérence dans l'irrationnel (si l'expression est permise) n'y donne pas prise, mais par la réintroduction non strictement rationnelle d'opinions vraies et l'éveil du courage¹.

Renversement Proclus est dans un premier temps plutôt bref quant au renversement, qu'il semble décrire comme une radicalisation de l'oblicité : les opinions mauvaises dominent totalement les bonnes et les réduisent en esclavage, tandis que les passions dominent la raison au point de la mener à la complète débauche². Il en résulte pour l'âme une posture que l'on pourrait décrire comme un perspectivisme fort et que Proclus considère comme une totale confusion : l'âme renversée ne juge plus des distinctions entre les choses que d'après sa propre perception située. Cela l'amène à voir les conséquences comme premières par rapport à leurs causes, logiques aussi bien que physiques ou métaphysiques³. Il ne s'agit donc plus seulement de mettre la raison au service d'opinions fausses mais relativement stables et donc de la fourvoyer, mais de la manier comme un outil au gré de ses propres volitions. À ce stade, le renversement est ambigu : Proclus ne dit pas clairement si la raison est utilisée pour la satisfaction des plaisirs de l'âme – multiples mais ayant au moins en commun de viser à l'agréable – ou si le chaos est à ce point complet que même la recherche mouvementée de plaisir n'a aucune garantie d'être toujours poursuivie. Tout ce qu'il nous dit est que l'οὐσία de l'âme reste intacte et garantit que même le renversement n'en menace pas directement l'existence⁴.

Les deux voies seront empruntées puisque, peu après, Proclus dédouble le renversement en deux états : tandis que la dissension correspondait à la vie de querelle et l'oblicité à celle d'amour des richesses, le renversement se voit associé à la vie de plaisirs, et la vie « les pieds en l'air » (jusqu'à présent identifiée au renversement) à la vie tyrannique⁵. C'est seulement ce dernier mode de vie qui radicalise le perspectivisme au point de confondre complètement l'identique et le différent ou l'effet et sa cause, s'assimilant ainsi à une plante, tandis que l'âme hédoniste ne fait que subir la mauvaise influence de l'âme aux pieds en l'air et en partager les jugements erronés, en tendant toujours plus vers l'état de confusion tyrannique⁶. Le renversement présente donc deux variantes ou deux degrés, selon que l'âme soit seulement renversée par son amour des plaisirs et par ceux qui lui fournissent les outils pour l'assouvir, ou qu'elle en soit venue à continuellement se renverser elle-même et à ne plus même s'unifier par une quête de plaisirs. Alors que le renversé hédoniste peut en principe toujours être persuadé et ramené à des opinions

1. *In Tim.* III.342.19 et *In Tim.* III.351.19-352.4 ; voir sous-section 3.2.2.

2. *In Tim.* III.341.29-342.9.

3. *In Tim.* II.113.25-29 et III.343.18-344.5.

4. *In Tim.* III.335.24-336.2 et 342.29-343.5.

5. *In Tim.* III.344.15-20.

6. *In Tim.* III.344.20-346.8 ; l'articulation que propose Proclus entre ces deux états est elle-même quelque peu confuse, mais il oppose bien les âmes « renversées par d'autres » à celles « renversées par elles-mêmes » en 345.26-27 : τοῖς ὑπ' ἄλλων διαστρεφόμενοις [...] τοῖς ὑφ' ἑαυτῶν. L'identification entre ces deux états est soutenue par D. J. O'MEARA, « Plato's Tyrant in Neoplatonic Philosophy », dans *Philosophy and Political Power in Antiquity*, éd. C. ARRUZZA et D. NIKULIN, p. 164-177, mais notamment parce que cela s'inscrit dans le rapprochement entre tyran platonicien et empereur chrétien, peut-être esquissé par Proclus mais qui ne deviendra explicite que chez Damascius et Simplicius.

vraies voire à l'exercice philosophique¹, le renversé tyrannique est le cas-limite pour lequel Proclus n'envisage nulle part de remède. Lui seul est peut-être incurable, car situé au plus bas que l'âme puisse tomber², car même une authentique réminiscence serait jugée par une telle âme moins fiable que ses impressions immédiates³.

1.2.2.3 Cinq états cognitifs ?

Si le bon fonctionnement de l'âme peut être comparé à la marche régulière d'un corps qui se tient bien droit, sa dissension ressemblera à une accélération de cette marche qui devient course, sa brisure à une chute causée par la position oblique de ses membres, et son renversement à l'état mutilé qui rend impossible de recommencer tout de suite à marcher⁴. Les trois perturbations que nous avons examinées se comprennent ainsi comme le dérèglement d'un mouvement stable emporté par son élan, et dont on peut isoler quatre étapes. Un peu plus loin Proclus reprendra à l'occasion du *Timée* 43e4-44a4 son analogie corporelle⁵ en introduisant sa subdivision du renversement :

Observe d'abord la structure selon laquelle [Platon], à partir de la station droite, a rendu le corps oblique, puis d'oblique l'a mis à l'envers, puis d'à l'envers l'a mis les pieds en l'air et la tête contre le sol : c'est à partir de l'état renversé qu'il a produit cette position, en élevant les pieds et en pressant la tête contre le sol. Dans l'âme aussi, il y a d'abord l'insurrection⁶, ensuite la vie rendue oblique, troisièmement la tension vers la matière, la position tournée vers le devenir et la combinaison du divin avec ce qui est sans dieu, et en dernier lieu la tyrannie impitoyable de ce qui est privée d'intelligence.⁷

1. *In Alc.* 152.13-153.1 ; voir aussi les sections 5.2 et 5.3. Il est possible de comprendre cette curabilité par l'existence de propositions vraies que l'on peut tirer de leurs *ἔννοιαι*, par exemple que tout bien est désirable : *In Alc.* 104.18-105.2.

2. Seul ce dernier état, et non le renversement en général, peut être considéré comme caractérisé par une perte complète d'intérêt pour la vérité et la cohérence, comme le formule D. BALTZLY, « Pathways to Purification », *art. cit.*, en particulier p. 179-182. Il remarque à juste titre que la méthode de l'*Alcibiade* tel que lu par Proclus assure la bonne évolution d'une âme en état de dissension (bien que, comme on l'a vu, il faille faire la distinction entre l'état cognitif d'un Alcibiade et celui d'un Thrasymaque), mais va probablement trop loin en niant que l'hédoniste puisse bénéficier de cette méthode : voir note précédente.

3. C. HELMIG, *Forms and Concepts*, *op. cit.*, p. 323.

4. *In Tim.* III.339.22-340.9. La métaphore du coureur emporté par sa propre inertie jusqu'à la chute remonte au moins à Chrysippe : SVF III.462 ; 476 et 478.

5. La métaphore n'est pas gratuite, dans la mesure où la chute de l'âme dans l'erreur est décrite comme une transformation de l'automotricité de l'âme qu'est sa pensée en une hétéromotricité, voir à ce sujet D. G. MACISAAC, « The Soul and Discursive Reason in the Philosophy of Proclus », *op. cit.*, p. 186-208.

6. En conservant le *ἀπόστασις* des manuscrits, qui a tout à fait sa place ici si on le comprend comme synonyme de « dissension » (ce sont d'ailleurs les sens A et B3 recensés au LSJ) : celle-ci est comme une course dont la position reste droite. Kroll et Festugière le corrigent en *ὑπόστασις* (« ferme assurance ») en invoquant 340.2, mais Proclus aurait alors omis l'un des niveaux qu'il vient de caractériser. Notons par ailleurs que l'erreur dans l'âme est ailleurs décrite par Proclus (*In Alc.* 264.25-26) comme *πρὸς ἑαυτὸν στασιαστικῶς*.

7. *In Tim.* III.344.7-15 : *Πρῶτον μὲν οὖν θεώρησον τὴν τάξιν, ὅπως ἐκ μὲν ἐστῶτος πλάγιον ἐποίησε τὸ σῶμα, ἐκ δὲ πλαγίου ὑπτίον, ἐκ δὲ ὑπτίου καὶ τὸ τοὺς πόδας ἄνω ἔχον, πρὸς δὲ τῇ γῆ τὴν κεφαλὴν· τοῦ γὰρ ὑπτίου τοὺς πόδας ἐγείρας καὶ πρὸς τῇ γῆ τὴν κεφαλὴν ἐρείσας τοιοῦτον ἐποίησε τὸ σχῆμα. Καὶ ἐπὶ τῆς ψυχῆς δὲ πρώτη μὲν ἡ ἀπόστασις, δευτέρα δὲ ἡ πεπλαγιασμένη ζωὴ, τρίτη δὲ ἡ ἔκτασις ἐπὶ τῆς ὕλης καὶ ἡ θέσις ἢ εἰς τὴν γένεσιν καὶ ἡ τοῦ θείου πρὸς τὸ ἄθεον σύζευξις, ἐσχάτη δὲ ἡ τῶν ἀνοήτων ἀφόρητος τυραννίς.*

Le *Commentaire sur le Timée* nous offre ainsi un modèle à cinq états cognitifs : une droite marche dépourvue d'erreur des deux Cercles de l'âme, une dissension interne à la raison humaine qui la paralyse en autorisant l'opinion à générer des croyances fausses incompatibles avec les vraies¹, une oblicité qui rend la raison complice des jugements irrationnels et des appétits animaux, puis un renversement quasi-végétal décliné en deux variantes, selon qu'il asservisse la raison à l'hédonisme ou la noie dans le chaos des passions.

La distinction de cinq états psychiques hiérarchisés dont chacun est une dégénérescence du précédent (voir *infra*), jusqu'à atteindre la tyrannie comme état le plus bas, n'est pas sans rappeler les livres VIII et IX de la *République*, où les cinq régimes politiques correspondent à autant d'états psychiques d'inégale valeur². De façon surprenante, Proclus exploite peu ce parallèle dans sa treizième dissertation sur la *République*, dont il manque probablement une partie. Mais avant de tout de même revenir sur ce qui nous reste du commentaire qu'il fait ces livres, arrêtons-nous sur une anticipation de ceux-ci, à propos cette fois de 351b-352d. Socrate y argue que la justice est plus puissante que l'injustice car celle-ci est toujours porteuse de conflits internes délétères. Proclus remarque que l'argument semble ne valoir que pour une âme où justice et injustice sont en lutte, mais pas pour une âme qui serait complètement injuste et ainsi dépourvue de dissension³, c'est-à-dire telle que Thrasymaque la promet.

Pour sauver l'argument, il distingue alors cinq cas possibles, dont le premier est un règne sans partage de la raison sur les passions et le dernier tout le contraire⁴. L'un exclut par définition toute injustice, tandis que l'autre voit la raison tellement affaiblie que l'âme n'est plus capable d'aucune action, ni juste ni injuste⁵. Entre ces extrêmes vient d'abord un second état où la raison discerne clairement ce qui est juste grâce à ses opinions vraies accompagnées d'une connaissance ($\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$) suffisante, mais n'a pas totalement triomphé des passions qui luttent encore contre elle et qu'elle ne peut que s'abstenir de suivre⁶ ; il y aurait donc unité de l'âme rationnelle mais dissension entre elle et les passions. L'état suivant correspond quant à lui plus proprement à la dissension telle qu'on l'a vue décrite à propos du *Timée* : la lutte y est égale entre les opinions vraies et fausses, ce qui empêche l'âme d'agir avec autant d'efficacité que si elle était unie⁷. Le quatrième état décrit voit l'âme rationnelle entièrement soumise aux passions mais cependant encore capable d'assez de discernement pour leur fournir efficacement

1. Notons en passant que Proclus ne semble pas envisager le cas d'opinions fausses qui seraient formellement compatibles avec les opinions vraies, constituant une erreur dépourvue de conflit et tout aussi irréfutable que l'état oblique ou renversé.

2. Je remercie S.-A. Kiosoglou pour cette suggestion, confirmée par Proclus en *In Remp.* I.11.14-14.13 : le σκοπός de la *République* est à la fois la constitution et la justice, car les troubles de l'une dans la Cité et de l'autre dans l'âme sont parallèles et peuvent faire l'objet d'un unique traitement portant sur leurs cinq états possibles. Un parallèle semblable entre dégénérescence de l'individu et de la collectivité peut se trouver chez Platon lui-même, voir à ce sujet A. LARRIVÉE, « Malaise dans la cité : Éros et tyrannie au livre IX de la République », dans *Études sur la République de Platon*, éd. M. DIXSAUT, p. 169-197.

3. *In Remp.* I.21.7-18.

4. *In Remp.* I.21.18-26. La traduction de Festugière doit ici être corrigée : son schéma en trois états est absent du texte grec et sera d'ailleurs contredit par les lignes suivantes ; celle de Baltzly rend mieux compte de la structure de l'argument.

5. *In Remp.* I.22.22-25.

6. *In Remp.* I.22.10-21 et 26-28.

7. *In Remp.* I.21.26-22.3 et 22.28-23.1.

l'objet de leur désir. C'est dans ce cas de figure que l'argument platonicien est le plus faible, et Proclus ne peut s'en sortir qu'en arguant que l'efficacité de l'âme rationnelle (même dirigée vers l'injustice) repose exclusivement sur sa cohésion interne dirigée vers une tâche unique, c'est-à-dire sur sa justice¹. Cet état correspond à la première variante de renversement (et pourrait recouvrir la brisure), tandis que, par contraste, celui où la raison est à ce point affaiblie qu'elle est aveugle et rend l'âme inactive correspondrait plutôt au renversement tyrannique, bien que Proclus précise qu'il s'agit en même temps d'une forme plus profonde de lutte, à savoir celle de l'âme tout entière contre ses propres *ἔννοια*². Nous avons donc un second modèle à cinq états, mais qui ne recouvre qu'imparfaitement le premier : le règne stable de la raison est suivi par une dissension affective mais non cognitive qui s'abstient de mal agir, puis par une lutte égale tant des affects que des opinions, vient ensuite un asservissement de la raison qui ne l'aveugle pas (semblable au renversement hédoniste), et enfin l'état où, sa raison aveuglée, l'âme devient impotente (comme en un renversement tyrannique). Les deux modèles peuvent être comparés à l'aide du tableau suivant :

<i>In Tim.</i> III.338-346	<i>In Remp.</i> I.21-23
Fonctionnement non perturbé de l'âme	Domination de la raison
Dissension entre opinions vraies et fausses	Dissension avec <i>γνώσις</i>
	Dissension avec victoires des deux côtés
Brisure	Les passions dominant sans aveugler la raison
Renversement hédoniste	
Renversement tyrannique	Les passions dominant, aveuglant la raison

Il pourrait être tentant, pour interpréter les liens entre ces deux modèles, de faire appel à un troisième, c'est-à-dire à un autre passage où Proclus fait mention de cinq états cognitifs hiérarchisés : il aurait dit « que les dispositions humaines quant à savoir ou ne pas savoir sont au nombre de cinq : l'ignorance double, l'ignorance simple, la tension vers la connaissance, la recherche et la découverte »³. Nous verrons plus loin en quoi consistent la recherche et la découverte ; les associer à la dissension et à la connaissance sans entrave a du sens. De même, le renversement tyrannique est sans conteste un cas de double ignorance⁴. En revanche, l'obscureté et le renversement hédoniste ne sauraient correspondre à l'ignorance simple, et encore moins à la tension vers la connaissance : ils sont au contraire des états de relative stabilité, qui s'entretiennent eux-mêmes voire tendent, si changement il doit y avoir, plutôt vers le pire, comme on va le voir⁵. Quoi qu'il en soit, il apparaît impossible de complètement réduire l'un

1. *In Remp.* I.22.3-9 et 23.1-8.

2. *In Remp.* I.23.9-15. Il s'agit probablement de l'état de confusion extrême et impie décrit en *In Crat.* 125, p. 74.5-15, de la guerre contre notre propre nature humaine évoquée en *In Op.* 119 comme conséquence de l'injustice, ainsi que du désaccord de l'athée et de l'intempérant avec leur irréductible nature divine que mentionne l'*In Alc.* 264.16-22.

3. *In Crat.* 65, p. 28.27-29 : « Ὅτι πέντε εἰσὶν ἕξεις τῶν ἀνθρώπων τοῦ γινώσκειν ἢ μὴ, διπλῆ ἄγνοια, ἀπλῆ ἄγνοια, ἔφεις, ζήτησις, εὐρεσις.

4. Sur la recherche et la découverte, voir section 1.4 ; sur l'ignorance double et simple, voir sous-section 1.2.3.

5. En revanche, le mythe hésiodique des cinq races tel qu'interprété en *In Remp.* II.75.27-78.11 (où les races correspondent à des stades de progression cognitive : intellection pure, puis mêlée de raison, puis pure raison, puis raison mêlée de passion, puis pure passion) se prête mieux à un rapprochement avec les cinq états de l'*In*

des modèles à l'autre, et il faut donc au minimum distinguer quatre états de double ignorance, une ignorance simple, un état où la raison est pourvue de connaissance¹ mais est encore en dissension, et un état de bon fonctionnement de la raison.

1.2.2.4 Dégénérescence

Le classement hiérarchisé des perturbations de l'âme n'a pas seulement une valeur normative ou diagnostique, mais correspond aussi à un ordre de succession et d'inclusion : le renversement ne peut venir qu'après une brisure et en est une aggravation ; il en va de même pour la brisure par rapport à la dissension². Cela implique donc que chaque état contient en quelque sorte le précédent qui en est condition nécessaire : le renversement est une forme extrême de brisure car le consentement de la raison à la décision des passions se radicalise en son complet assujettissement, tandis que la brisure elle-même est une dissension dans la mesure où chaque jugement de la raison y est frappé d'inconséquence³. Par transitivité, on peut donc dire aussi que le renversement est une forme de dissension. Mais n'était-il pas précisément décrit comme une pacification inique où la raison ne lutte même plus ? Comme on l'a vu, la dissension y est simplement déplacée à un niveau plus profond : la raison ne fait certes plus explicitement lutter des opinions contre d'autres, mais les jugements qu'elle adopte uniformément sont en contradiction avec les contenus innés et inaliénables de sa rationalité même : ses *ἔννοιαι*⁴. Conjointe à assez de temps et de persévérance de l'âme dans son état perturbé, la condition nécessaire devient aussi suffisante : les états de perturbation ne sont pas entièrement stables, leur propre inertie les pousse à s'aggraver et à évoluer en l'état suivant. En effet, c'est au terme d'une longue et usante lutte que la raison se brise et cède à l'irrationnel, au terme d'une longue aliénation qu'elle en devient le complet esclave, achevant d'être renversée⁵.

Proclus ne traite pas du passage d'un état à l'autre lorsqu'il distingue les niveaux d'injustice de l'âme au début de son *Commentaire sur la République*. Par contre, si l'on garde à l'esprit que l'argumentaire sur les régimes politiques et leurs modes d'évolution est censé porter lui aussi sur les troubles de l'âme en tant que parallèles à ceux de la Cité⁶, il peut s'avérer pertinent d'examiner ce que le commentateur a à dire au sujet des changements de régime politique. C'est d'autant plus à propos que la connaissance au sujet de telles dynamiques se concentre sur l'évolution *naturelle* des régimes, à l'exclusion donc des changements imposés brutalement par une contingence extérieure⁷. Prendre en compte ces passages nous renseigne sur la genèse non plus cette fois de la brisure et du renversement mais plutôt de la première perturbation,

Crat. 65. Le même mythe est d'ailleurs associé aux degrés de vertu qui ont chacun leur propre degré de lucidité intellectuelle, en *In Op.* 69-93.

1. Qui doit être distinct des deux formes d'ignorance, à moins d'admettre que l'*ἄγνοια* possède la *γνώσις*.

2. *In Tim.* III.339.20-32 et 344.11-19. Ce nécessaire enchaînement des perturbations rend impossible de les considérer comme trois (ou quatre) cas séparés l'un de l'autre, comme semble le faire C. HELMIG, *Forms and Concepts, op. cit.*, p. 322-323.

3. Voir les caractérisations de ces états en 1.2.2.2.

4. *In Remp.* I.23.9-15. Sur les *ἔννοιαι* voir aussi la sous-section 1.3.1.

5. *In Tim.* III.342.9-14.

6. *In Remp.* I.11.14-14.1.

7. *In Remp.* II.1.12-3.3.

la dissension. En effet, Platon enseigne que la transformation de l'aristocratie en timocratie résulte d'une guerre civile (στάσις) entre les classes dirigeante et auxiliaire, guerre causée par l'incompétence de dirigeants nés au mauvais moment¹. Proclus explique que ces désaccords ont en fait lieu au sein de la seule classe dirigeante, et que celle des producteurs n'aurait de toute façon pas les moyens de menacer l'ordre politique². Or, les trois classes politiques correspondent respectivement aux facultés rationnelle, irascible et désirante de l'âme³ : tant pour la Cité que pour l'âme, la dissension (et donc toute perturbation dans la mesure où elle est issue de la dissension) n'est donc pas une conquête ou un coup d'état par l'irrationnel, mais un affaiblissement interne au rationnel. Proclus détaille ensuite la chaîne causale qui mène à la dissension : elle est provoquée par la dissemblance entre les dirigeants (et entre leurs impulsions), laquelle provient d'une hétérogénéité au sein de leur classe, causée par des erreurs d'eugénisme, quant à elles dues à une éducation incomplète faute d'assez de maîtrise de la musique, par des éducateurs manquant eux-mêmes de lucidité car nés à un moment inapproprié, en raison d'une erreur de calcul par une génération antérieure de dirigeants qui ont mêlé des considérations sensibles à un calcul qui ne peut rester exact que tant qu'il est purement rationnel⁴. Le reste de la treizième dissertation est consacré au calcul du nombre nuptial dont cette génération aurait dû mieux tenir compte. Sans qu'il soit nécessaire de trouver une correspondance dans le détail entre les mésaventures de gestion des naissances et celles internes à l'âme, on peut au moins en inférer, si l'âme doit être parallèle à la Cité, que la dissension y naît en raison d'impulsions divergentes, de schèmes de pensée dont l'hétérogénéité est ultimement à chercher du côté d'une intrusion sensible – c'est-à-dire empirique – venue fausser le bon fonctionnement des Cercles de l'âme.

Nous avons donc une dissimilitude interne à la raison, causée par une interférence de l'expérience sensible. On peut présumer que cette dernière assimile au moins partiellement à elle l'activité rationnelle de l'âme. En effet, celle-ci consiste en un acte cognitif et « ce par rapport à quoi on agit, c'est vers cela qu'on se convertit »⁵. Or, « toute conversion s'accomplit à travers la similitude de ce qui se convertit avec ce qui le convertit »⁶. Et justement, « il semble que toute connaissance ne soit rien d'autre qu'une conversion vers son objet, une familiarisation et un ajustement à lui »⁷. Bien que ces affirmations soient faites dans un contexte où c'est la conversion vers un objet supérieur à soi qui est visée, elles n'en perdent pas pour autant leur généralité.

Que pouvons-nous en déduire ? Nous avons vu que l'état de dissension peut être dépassé

1. *République* 545b-547c.

2. *In Remp.* II.3.4-26. Le terme ἀρχῶν qu'il utilise ne peut englober les auxiliaires, car il est mis en correspondance analogique avec les dieux, tandis que les auxiliaires le sont avec les démons (lignes 7-10). La systématisme exégétique peut conduire à des contre-sens.

3. *In Tim.* I.33.31-34.3.

4. *In Remp.* II.4.25-7.7 et 78.13-79.25.

5. *ET* 17 : πρὸς ὃ δὲ ἐνεργεῖ, πρὸς τοῦτο ἐπίστραπται.

6. *ET* 32 : Πᾶσα ἐπιστροφή δι'ὁμοιότητος ἀποτελεῖται τῶν ἐπιστρεφόμενων πρὸς ὃ ἐπιστρέφεται.

7. *In Tim.* II.287.1-3 : καὶ γὰρ ἔοικε πᾶσα γνῶσις εἶναι οὐδὲν ἄλλο ἢ ἐπιστροφή πρὸς τὸ γνωστὸν καὶ οἰκείωσις καὶ ἐφάρμοσις πρὸς αὐτό. Voir aussi II.205.15-16 pour une formule similaire.

quand aux opinions justes s'allie une connaissance qui leur permet de triompher des mauvaises¹. Inversement, c'est l'absence de cette connaissance qui provoque et entretient la dissension. La connaissance elle-même consiste en un ajustement à un certain objet vers lequel elle est conversion, et ce à travers une similitude avec lui. Mais nous avons aussi vu que l'état de dissension n'est pas la complète absence d'une telle similitude : au contraire, elle se caractérise par une prise en compte importune du sensible. Cette dernière, en assimilant partiellement la raison à l'expérience sensible, la rend dissemblable d'elle-même. Puisque toute conversion repose sur une similitude, elle devient donc incapable d'opérer la conversion vers soi-même, qui est la condition nécessaire de la conversion vers ses propres causes². Mais dans la mesure où elle présente une prise en compte et une similitude avec le sensible, elle n'est pas rendue absolument incapable de conversion. Proclus admet en effet une troisième forme de conversion à côté de celles vers soi-même et vers ses causes : parfois, l'âme « se convertit vers l'inférieur à cause d'une déchéance de sa propre perfection »³. C'est à travers ce mode de conversion qu'elle perd ses ailes et oublie les êtres qui lui sont supérieurs⁴. Ayant troqué une connaissance (purement rationnelle) pour une autre (sensible), l'âme s'est engagée sur la pente glissante d'une conversion descendante : connaître le sensible, c'est s'assimiler toujours plus à lui, c'est-à-dire inverser l'ordre de la conversion vers ses principes pour la tourner vers le sensible. Pour l'âme, cela se traduit dans un premier temps par une dissension, qui se radicalise en brisure puis en renversement : telles sont les étapes de la conversion descendante. Une fois celle-ci accomplie, l'âme a achevé de s'oublier comme rationnelle, elle se prête au perspectivisme total du renversement tyrannique. C'est seulement dans cette condition déchuë que l'on peut comprendre qu'elle prête aveuglément foi aux données erronées de ses facultés infra-rationnelles.

1.2.3 Ignorances

Le tableau décrit ci-dessus représente la typologie la plus raffinée que nous propose Proclus des états d'absence de connaissance, des façons dont l'âme peut errer. Elle est obtenue, dans son vocabulaire et ses nuances, à partir du *Timée* et de la *République*. Elle peut être simplifiée, au prix d'une perte de ce raffinement, par sa traduction en un autre vocabulaire, celui tiré de l'exégèse du *Premier Alcibiade*, qui distingue ignorances simple et double. L'ignorance simple est identique à la paralysie du Cercle du Même, par laquelle la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ est entravée dans son activité, tandis que l'ignorance double, en y ajoutant une prétention au savoir, implique en plus un usage erroné de l'opinion, c'est-à-dire une perturbation, une déviation dans l'activité du Cercle de l'Autre⁵. Cette division, pour moins précise qu'elle soit, est en revanche exhaustive et incompressible : on ne peut sans confusion simplifier au-delà de la distinction entre connaissance,

1. *In Remp.* I.22.9-21.

2. Voir par exemple *TP* I.3, p. 15.17-17.7. Rien de corporel ne peut se convertir vers soi : *ET* 15-16.

3. *In Alc.* 20.3-4 : πρὸς τὸ χεῖρον ἐπιστρέφει ἑαυτοῦ διὰ τὴν ἀπόπτωσιν τῆς οἰκείας τελειότητος.

4. *In Alc.* 20.7-10. Cette conversion vers le bas n'est dès lors pas identique à la procession, qui implique une conversion symétrique et donc ascendante, cf. *ET* 31 et 33.

5. *In Tim.* III.333.9-28. Dans les différents passages cités dans cette sous-section, Proclus emploie indifféremment les termes d'ἄγνοια et d'ἀμαθία pour désigner l'ignorance, qu'elle soit simple ou double : voir par exemple *In Alc.* 188.21-189.3, ou comparer *In Alc.* 102.23-26 et 175.3-7.

ignorance simple et ignorance double. En effet, elle est obtenue par l'examen de proposition contradictoires : ou bien on sait, ou bien on ne sait pas, et dans ce cas, soit on en est conscient, soit non¹. La connaissance nous a déjà occupé, son acquisition nous occupera encore ; en quoi consistent ces deux formes d'ignorance ? Elles ont en commun d'être des dissonances entre les données des différentes facultés cognitives et conatives, nous venons de le voir en profondeur². Comment les espèces de perturbations intérieures précédemment décrites se rattachent-elles à ces deux étapes cognitives que sont les ignorances double et simple ?

1.2.3.1 La double ignorance

Symptômes Toute forme de mal éthique est causée par un vice, qui est une forme d'ignorance ; cette dernière peut donc être déduite de comportements injustes : c'est le cas de la propension d'Alcibiade à chercher à rivaliser avec son parent et tuteur Périclès, preuve de son ignorance³. Plus précisément, il s'agit de sa double ignorance, qui l'amènera aussi à prononcer son propre éloge, acte aussi indélicat qu'erroné : elle lui cache son propre malheur en le persuadant d'être heureux et autosuffisant⁴. Cette forme d'ignorance est double à la fois par son action réursive (on ignore qu'on ignore, et ainsi de suite) et par son double effet : elle cache à l'âme son état réel et lui en présente un autre, illusoire. Or la connaissance de soi est pour l'âme le plus grand bien qui soit, la seule façon pour elle d'être pleinement accomplie et heureuse. La double ignorance est en conséquence le pire état que l'âme puisse subir, le plus éloigné de son accomplissement, car sa nature même est de faire écran à cette connaissance de soi, de détourner l'âme d'elle-même⁵. Il ne s'agit en effet pas seulement d'une infirmité naturelle de l'âme, mais d'une maladie, et même d'un mal redoublé de folie : au double ignorant, le savant et sa science ne sont pas plus utiles qu'un médecin et ses remèdes à un fou qui ne serait en état d'accepter aucune médication⁶. Prise dans sa radicalité, la double ignorance peut aller jusqu'au renversement, éventuellement au renversement tyrannique décrit plus haut et dont Proclus suggérerait l'incurabilité : si le fou est vraiment fou, il peut refuser tout remède possible, ou le détourner pour le mettre au service de sa folie. La notion de double ignorance est toutefois plus vaste, puisqu'elle englobe toute illusion au sujet de son propre état psychique, elle inclut donc aussi les cas de renversement simple et de brisure, quant à eux curables, que Proclus distinguait.

Causes Comment survient la double ignorance ? Le Diadoque en offre des explications différentes mais compatibles entre elles ainsi qu'avec celle du passage de l'état de dissension psychique à celui de brisure. D'abord, il y a double ignorance parce qu'il y a descente dans le devenir : les âmes, naturellement capables de connaître, oublient en s'incarnant comment articuler leurs notions ou *ἔννοιαι*. Mais celles-ci n'en disparaissent pas pour autant, et n'en

1. *In Alc.* 201.2-11 et *In Op.* 126.

2. Pour le détail, voir les deux sous-sections précédentes ; pour cette caractérisation générale, voir *In Alc.* 288.3-16.

3. Comparer *In Remp.* I.33.2-4 et 35.8-10 avec *In Alc.* 147.19-21.

4. *In Alc.* 102.23-26.

5. *In Alc.* 17.1-7.

6. *In Alc.* 293.17-27. Sur le statut de cette analogie médicale, voir l'annexe.

contiennent pas moins tout ce qu'il y a à connaître. Cela donne l'impression à l'âme de déjà connaître grâce à elles, impression exacte à une (décisive) approximation près : les *ἔννοιαι*, tant qu'elles ne sont pas articulées, ne font pas connaissance¹. En raison de cette désarticulation, de cet oubli causé par la génération du corps, le sentiment de connaissance n'est qu'une croyance ou une prétention (*οἴησις*), qui s'ajoute à l'ignorance (simple) qu'est la désarticulation, la transformant en ignorance double². En effet, la vie irrationnelle, à laquelle l'âme est confrontée aussitôt qu'elle a un corps, peut facilement être confondue par l'âme avec ses *ἔννοιαι*³. La double ignorance est causée par la conjonction de la prétention à savoir (légitime pour une âme détachée du corps) et de l'oubli provoqué par la condition incarnée.

Mais toute ignorance n'est pas double ni ne commence nécessairement par l'être, même quand elle porte sur un sujet dont l'âme a des notions innées. Il faut donc ajouter une précision supplémentaire qui explique que certaines *ἔννοιαι* s'y prêtent plus que d'autres, par exemple que beaucoup se croient à tort compétents quant à ce qui est juste ou injuste, mais très peu quant à l'art médical, où l'ignorance simple est plus courante, du moins selon Proclus⁴. La raison en est que les enjeux ne sont pas les mêmes : la santé est un bien, mais d'importance secondaire, donné par des dieux mineurs, et surtout qui concerne l'état de notre corps, qui n'est qu'une extension de nous-même. Au contraire, la justice reflète l'ordre des dieux intellectifs et fait partie de l'essence de nos âmes (de ce que nous décrivons plus loin comme des *λόγοι* essentiels) : il est beaucoup plus facile d'accepter de se croire ignorant sur un bien qui ne nous concerne que médiatement qu'au sujet du cœur de ce que nous sommes⁵. La double ignorance la plus fréquente et la plus grave n'est pas seulement une croyance fautive à propos d'un manque avéré de connaissance, c'est plutôt une foi erronée en sa propre transparence à soi, une incapacité à se rendre compte que l'on a oublié qui l'on est et dans quel état.

Purification La double ignorance est une entrave et un obstacle à la connaissance, elle doit donc être supprimée pour qu'il soit possible de savoir. Elle est une maladie de l'âme et doit être traitée comme telle. De la même façon que le médecin commence par expulser la source du mal avant d'envisager de rendre des forces au corps affaibli (autrement, il fortifierait aussi le mal lui-même), un éducateur comme Socrate doit commencer par débarrasser Alcibiade de sa double ignorance avant de pouvoir le nourrir d'affirmations et de démonstrations positives qui le perfectionneront⁶. Cette première étape est une purification, elle s'opère au moyen d'un premier outil dialectique : la réfutation. Celle-ci consiste à expliciter les contradictions sous-jacentes aux diverses opinions d'une âme en état de double ignorance afin de l'amener à se contredire elle-même et à prendre conscience de son état, qui n'est qu'apparence et illusion de connaissance⁷. Ce faisant, l'âme constate que l'articulation spontanée de ses *ἔννοιαι* ne tient pas, qu'elle ne

1. *In Alc.* 189.1-14. Nous reviendrons sur les *ἔννοιαι* et leur articulation dans la sous-section 1.3.1.

2. *In Alc.* 211.12-16 et 290.26-28.

3. *In Op.* 63.

4. *In Alc.* 271.4-18.

5. *In Alc.* 271.18-272.14.

6. *In Alc.* 9.9-12 et 304.4-18.

7. *In Alc.* 8.20-21 ; 174.2-24 ; 302.5-15 ; *In Parm.* I.654.1-13 ; 656.11-13 ; 686.19-21 ; V.989.13-16. Sur la réfutation, voir la sous-section 2.2.1.

forme pas une unité, ce qui met à mal sa prétention à se connaître comme une seule âme bien organisée : la prise au sérieux de la prétention est indispensable au dépassement de la double ignorance qu'elle provoque. Une fois l'ignorance double ainsi menée à l'autodestruction, elle peut laisser place à d'autres outils dialectique. En particulier, la maïeutique constitue la suite de sa purification. Elle exige que l'âme ait déjà réalisé l'intenabilité, en son état actuel, de sa prétention. En effet, la maïeutique consiste elle aussi à apparaître savant sur des matières en lesquelles on est ignorant, en projetant sur les réalités des *λόγοι* encore non conscients¹. Or, si la double ignorance n'était encore dénoncée par la réfutation, cette apparence pourrait servir à conforter l'âme dans sa prétention à proprement s'articuler. Il faut donc qu'elle se sache ignorante (au sens d'inarticulée) pour pouvoir se découvrir savante (au sens où elle possède les contenus de connaissance à articuler). La réfutation sert à purifier de la prétention à connaître, non au sens d'une humiliation de l'âme qu'il faudrait mener à penser qu'elle ne sait rien et a tout à apprendre de l'extérieur, mais plutôt afin qu'elle distingue sa connaissance essentielle (les *ἐννοιαί* qu'elle possède bel et bien et qui causent sa prétention) de sa relative ignorance (sa présente incapacité à les articuler). Elle ne guérit pas de la certitude (justifiée) de posséder la connaissance, mais la corrige et la ramène à son sens véritable : elle est un tas de notions vraies mais sans ordre tant qu'elle n'a pas constaté cet état et n'y a pas remédié par la réminiscence. La sortie de la double ignorance est ce constat, la sortie de l'ignorance simple est la réminiscence.

1.2.3.2 L'ignorance simple

En quoi consiste, à son tour, l'ignorance simple ? Elle est surtout décrite négativement, par sa place dans l'évolution cognitive en comparaison avec la double ignorance, à laquelle elle est préférable. Pas plus que cette dernière, elle n'est un éloignement radical de tout contenu cognitif : comme on va le voir, l'âme les possède toujours déjà. Mais alors que la double ignorance est une illusion sur son propre état psychique de désarticulation, comparable à une matière sans forme, une absence d'ordre qui a l'apparence d'être ordonné et croit à cette apparence, l'ignorance simple est dépourvue d'une telle apparence et d'une telle croyance². Cette importante différence a deux conséquences.

D'une part, le simplement ignorant agit peu et s'exprime peu. En effet, celui qui sait peut faire de fécondes contributions à une délibération, pourvu qu'elle porte sur ce qu'il sait. Le doublement ignorant, puisqu'il se croit savant, se permettra lui aussi de donner des conseils, quant à eux malavisés. Seul le simplement ignorant, qui sait ne pas savoir au sens plein du terme, ne peut ni ne veut se poser en conseiller en matière d'action ou de savoir³. Ne lui reste donc qu'une circonspecte réserve, en attendant d'en savoir davantage. D'autre part, lorsque se déploie la discussion ou la situation pratique, la réaction d'une âme dépend de son état cognitif. Le doublement ignorant accuse autrui de ses malheurs : puisqu'il se croit savant et sans erreur, un imprévu ou une réfutation doivent être le fait de la mauvaise foi de quelqu'un d'autre,

1. *In Alc.* 29.2-5. Sur la maïeutique, voir la sous-section 2.2.2.

2. *In Alc.* 190.17-191.4.

3. *In Alc.* 200.14-201.2.

de ses vices ; par définition, le doublement ignorant est incapable d'en imaginer la source en lui-même. De même, le savant, s'il est bien tel, n'a aucune raison de blâmer qui que ce fût, puisqu'il comprend ce qui arrive. Le simplement ignorant a de particulier qu'il porte le blâme sur lui-même, sur sa propre ignorance ; il s'accuse de ses propres manquements, et c'est en cela qu'il est en progression¹. Autrement dit, il est conscient non seulement d'être ignorant, mais aussi que ses déconvenues pratiques ou discursives sont dues à son ignorance et qu'il convient donc d'y remédier.

Ce dernier point est important et explique l'affirmation, raisonnable mais par ailleurs peu argumentée, que l'ignorance simple est une étape indispensable du passage de l'ignorance double à la connaissance². En effet, nous verrons que toute connaissance s'enracine dans un apprentissage ou une découverte, eux-mêmes conditionnés par un enseignement ou une recherche. Mais ceux-ci à leur tour requièrent un état de simple ignorance, puisqu'on n'entame de recherche ou n'écoute d'enseignement qu'à propos de ce qu'on estime pour l'instant ignorer³. Dès lors, contrairement au simple ignorant, le savant et le double ignorant ont en commun de ne rien apprendre et de ne rien chercher. Tant que rien de manifeste n'est venu donner tort à ce dernier, tous deux sont donc extérieurement indiscernables. Mais il y a une différence supplémentaire entre eux : alors que le doublement ignorant est tourné vers l'extérieur, oublieux de sa propre ignorance, le savant est tourné vers lui-même, vers sa propre âme, et c'est là qu'il trouve sa connaissance. L'ignorance simple est le moyen terme de cette opposition : le simplement ignorant est tourné vers lui-même, mais il n'y trouve pas encore de connaissance, c'est justement cela qui le motive à chercher et à suivre un enseignement⁴. L'ignorant simple est conscient de sa propre ignorance, c'est-à-dire qu'il a déjà opéré une première conversion vers soi, assez avancée pour se rendre compte que ses notions sont inarticulées, mais pas assez pour les connaître pleinement, car cela exige de les avoir déjà articulées.

En cela, l'ignorance simple est le produit de la réfutation opérée par autrui. Celle-ci purifie le double ignorant en le menant, bon gré mal gré, à reconnaître son propre état, c'est-à-dire à se tourner vers soi-même. Or, nous y reviendrons, une bonne réfutation est une autoréfutation, éventuellement assistée par autrui. C'est elle seule qui produit la simple ignorance. En effet, seul celui qui s'est réfuté lui-même en vient à aimer cette réfutation, à l'accueillir volontairement, c'est-à-dire à entreprendre une autoexploration de ses préconceptions, ce qui est le commencement d'une recherche autonome⁵. Inévitablement – à la possible exception du cas-limite d'une humilité aberrante qui se satisferait de ne pas savoir – l'état de simple ignorance est instable. Les notions y sont mal articulées, les opinions incohérentes ; cette désarticulation et cette incohérences sont conscientes et insupportables. Le simple ignorant tend à acquérir une connaissance, une façon de penser qui rétablit la cohérence. Autrement dit, l'état de simple ignorance est en tous points comparables à celui de dissension psychique que nous avons décrit plus haut.

1. *In Alc.* 287.2-288.3.

2. *In Alc.* Alc 175.3-7. Voir aussi *In Crat.* 65, p. 28.27-29, commenté plus haut.

3. *In Alc.* 188.20-24 ; 236.19-26 et 237.23-238.8. Voir la sous-section 1.4.1.4.

4. *In Alc.* 189.16-190.17.

5. *In Alc.* 278.30-279.4.

C'est probablement la raison pour laquelle Proclus affirme que la (bonne) discorde, toujours présente dans une âme incorporée et active tant qu'elle n'est pas dominée par la passion, n'est rien d'autre que son désir du bien et sa motivation à travailler¹.

Nous avons vu comment cet état peut aussi dégénérer en double ignorance, à travers l'instrumentalisation de la raison par les passions ; le simple ignorant veut savoir et emprunte un chemin qui semble une connaissance, conforté par l'une ou l'autre de ses passions, éventuellement inconsciente, il y acquiert un semblant de cohérence suffisant, au moins dans un premier temps, pour calmer l'inconfort intellectuel de la contradiction interne. Mais la dégénérescence cognitive n'a rien d'inévitable : l'aspiration à la découverte et à l'apprentissage peut trouver une satisfaction qui ne mènera pas à asservir la raison. Ce sera le chemin de la réminiscence qui consiste, par l'enseignement et la recherche, à acquérir le savoir, c'est-à-dire à bien (ré)articuler les *ἔννοιαι* présentes en l'âme pour en conformer l'organisation à ses *λόγοι* constitutifs.

1.3 Contenus de la connaissance

1.3.1 Ἐννοιαι

Parmi les contenus de connaissance, il en est certains qui ne s'acquièrent d'aucune façon, car ils sont d'emblée présents dans l'âme. Il s'agit des *ἔννοιαι* ou « notions », parfois qualifiées de *κοιναί*, « communes ». Si le terme a occasionnellement le sens vague d'« intention » ou de « propos », il désigne habituellement chez Proclus un objet bien précis : les contenus fiables et inaliénables, mais pas nécessairement clairs, dont dispose toute âme. Même quand elle ne connaît rien des réalités corporelles, les *ἔννοιαι* lui offrent un accès aux incorporels dont n'est pas capable la sensation : son *λόγος* n'a de connaissance des êtres intelligibles que par le biais des *ἔννοιαι* qu'il obtient de l'Intellect². Avoir une *ἔννοια* n'est cependant pas encore intelligible : Phidias réalise sa statue de Zeus à partir de son *ἔννοια*, elle est plus belle que s'il avait suivi un modèle sensible, moins que s'il avait eu accès au modèle intelligible. En effet, les *ἔννοιαι* contiennent l'ébauche d'une connaissance de niveau dianoétique, qui peut devenir science une fois qu'elles sont articulées par un raisonnement, mais ni une intellection ni une foi suprarationnelle³.

1.3.1.1 Science et articulation

Les *ἔννοιαι*, dit Proclus, forment le point de départ de la science, qui possède clarté et bonne articulation (*διάρθρωσις*) si c'est aussi le cas des *ἔννοιαι* qu'elle mobilise⁴. De quoi s'agit-il ?

1. *In Op.* 12-19 et 21.

2. *In Parm.* I.671.6-9 et *In Tim.* I.247.25-248.1. Cela ira dans le sens d'un rapprochement des *ἔννοιαι* et des *λόγοι οὐσιώδεις*, voir la fin de cette section et le début de la suivante.

3. *In Tim.* I.265.18-21 (sur Phidias) et *TP* I.25, p. 110.22-111.1.

4. Voir par exemple *In Eucl.* 74.11-16. L'articulation est un aspect de la méthode dialectique de division, voir sous-section 2.1.3.3.

Prémises De façon générale, Proclus parle souvent d'ἔννοιαι dans le cadre de la reconstruction d'arguments. Nos ἔννοιαι nous disent que le Destin est quelque chose de fixe et de puissant, dès lors il n'est pas identique à nos dispositions naturelles ; elles nous disent qu'être mauvais est pire que ne pas être du tout, dès lors le mal qui maintient vivant mais corrompu est pire que le mal légal¹. L'ἔννοια a un statut de prémisse non démontrée du raisonnement, elle est ce que tout le monde admet, ce dont l'évidence est suffisante pour ne pas exiger de justification². Comme cette évidence ne porte pas moins sur les incorporels que sur les corporels, il ne s'agit pas du résultat d'une habitude sensible. Comme elle ne fait pas l'objet d'un enseignement même informel, il ne s'agit pas d'une opinion vraie. Elle n'est pas le résultat de la science ou de l'enseignement, mais leur condition de possibilité en l'âme.

Définition Les ἔννοιαι sont en effet des notions, partielles et innées. Elles sont le matériau de base auquel peut s'appliquer la méthode de division pour en obtenir des définitions³. Chaque ἔννοια porte déjà avec elle un contenu intensionnel riche qui permet la fécondité des définitions qu'elle fonde. La notion de ligne, par exemple, implique une grandeur spatialisée qui fait abstraction de la largeur, comme le dit la définition, mais aussi de la profondeur, car cela fait partie du contenu implicite de la définition. Elle implique aussi déjà la possibilité d'être droite – c'est-à-dire le plus court chemin entre ses deux points – ou courbe⁴. Loin d'être des concepts élémentaires, il s'agit donc plutôt de notions complexes conaturelles à notre expérience psychique. Les ἔννοιαι sont mobilisées dans la recherche théorique, mais sont aussi ce qui permet les interactions pratiques avec le monde corporel : celle de la ligne quand on cherche la longueur d'un puits, celle de la surface comme faisant abstraction de la profondeur quand on mesure la superficie d'une parcelle⁵. Ces exemples nous montrent que si elles sont très utiles à l'interaction avec les sensibles, elles ne s'y résument ni n'y trouvent leur origine : il s'agit précisément de penser ce qui n'est *pas* perceptible par la sensation, à savoir une ligne sans largeur ou une surface sans profondeur.

Dans la métaphysique réaliste néoplatonicienne, cela confère aux ἔννοιαι une portée qui va bien au-delà de simples contenus mentaux. La puissance heuristique de la méthode de division repose précisément sur le fait qu'elles reflètent la structure de la réalité. La distinction évidente entre deux ἔννοιαι est pour Proclus une preuve suffisante de la différence réelle de ce à quoi elles correspondent : nous pouvons conclure que l'Intellect est différent de l'Éternité, l'Âme différente du Temps, parce que leurs ἔννοιαι sont clairement distinctes⁶. Le rapport subjectif

1. Respectivement *In Tim.* III.272.7-11 et *In Remp.* II.89.24-29. Pour d'autres exemples de ce procédé d'exposition qui en appelle à l'autorité des ἔννοιαι, voir en particulier *In Tim.* I.1.13-23 ; II.114.8-14 ; III.32.16-21 ; *Dec. Dub.* 10.3-12 ; 19.7-11 et 48.30-35. Une liste plus complète est dressée par H.-D. SAFFREY et L. G. WESTERINK (éds.), *Proclus. Théologie Platonicienne*, Paris, Belles Lettres, 1968-1997, v. 1, p. 110, n. 4.

2. Elle se rapproche donc des préconceptions (προλήψεις) ou notions communes stoïciennes ; Proclus emploie occasionnellement le premier terme de façon interchangeable avec (κοινή) ἔννοια, voir par exemple *In Alc.* 142.16-20. Parfois, l'appel à l'évidence partagée se passe de terme technique et se rapproche d'une fondation dans l'opinion de tous : *In Remp.* I.219.30-220.2 et *De Prov.* 33.

3. *De Prov.* 6, à propos des définitions de la Providence et du Destin.

4. *In Eucl.* 97.2-5 ; 109.17-20 et 110.16-111.1.

5. *In Eucl.* 100.4-11 et 114.20-25.

6. *In Tim.* III.12.6-9 ; 15.21-16.9 et 23.28-24.8.

que l'on entretient avec elles fait aussi figure de critère : notre préférence inconsciente pour l'unité atteste de la priorité de son ἔννοια et donc de l'éminence réelle de l'Un¹. Proclus envisage même un semblant de preuve ontologique quand il déduit l'existence d'un Être qui est toujours à partir de l'ἔννοια que nous en avons². Les notions innées sont ce qui nous permet d'organiser lucidement la réalité et d'en apprendre plus sur elle.

Axiomes Ces notions ne se limitent en fait pas à des concepts. À de nombreuses reprises, Proclus les rapproche des hypothèses utilisées par les sciences autres que la dialectique, c'est-à-dire des axiomes³. Il s'agit alors des propositions incontestables et non démontrées d'où peuvent se démontrer toutes les autres propositions de la science en question. Mais ailleurs, il nuance davantage : les axiomes *reposent* sur l'évidence des ἔννοιαι, là où une hypothèse peut être acceptée sans ἔννοια correspondante, et le postulat n'être même pas accepté mais seulement faire l'objet d'une construction sans référence à un contenu inné⁴. L'ἔννοια n'est pas plus intrinsèquement propositionnelle que conceptuelle : elle est le fondement psychique de compréhension des axiomes et des concepts élémentaires des sciences. On ne peut d'ailleurs pas en renforcer l'intelligibilité par les raisonnements qu'elle permet : le détour discursif en affaiblirait même l'évidence⁵. Elle est, avant toute science, ce qui nous permet d'y accéder.

En conséquence, les ἔννοιαι servent également à la science anhypothétique qu'est la dialectique, telle que nous la décrirons au chapitre 2, ainsi qu'à ses outils préparatoires comme la maïeutique. Elles se manifestent comme des quasi-axiomes implicites que les arguments dialectiques présupposent sans qu'il s'agisse des hypothèses (quant à elles explicites) dont les implications sont en cours d'examen⁶. Cela ne les empêche pas de pouvoir aussi servir de fonds d'où extraire des hypothèses distinctes les unes des autres, par exemple l'existence d'un Un « qui est » et celle d'un Un *simpliciter*⁷.

De plus, le statut de fondement des déductions, dialectiques ou non, qu'ont les ἔννοιαι en fait la clé de voûte des raisonnements apagogiques. La réfutation par obtention d'une conséquence contraire aux axiomes est bien sûr un bon exemple de démonstration par l'absurde⁸. Toutefois, cela n'en est qu'un cas particulier. En effet, le nombre d'axiomes d'une science est d'ordinaire restreint. Or, en pratique, la réduction à l'absurde consiste le plus souvent à montrer qu'une proposition donnée engendre des conséquences inacceptables, mais pas nécessairement incompatibles avec les axiomes. Ainsi, une prémisse sera fautive si elle nous conduit à nier la rationalité du monde, la puissance providente des dieux, ou même à discréditer les pratiques

1. *In Parm.* VI.1144.24-34. Voir aussi 1179.13-14 ; 1183.15-18 et 1187.22-27.

2. *In Tim.* I.228.11-20, qui procède par analyse disjonctive de cette ἔννοια.

3. *In Tim.* I.258.12-16 ; *In Eucl.* 194.5-9 ; 240.11-241.18 ; 243.1-6 ; 244.1-4 et 278.26-279.3. Le fait qu'Euclide appelle κοινά ἔννοιαι quelque chose d'assez semblable à ce qu'Aristote appelle axiomes a dû influencer cette identification.

4. *In Eucl.* 76.6-77.1 et 178.12-179.8 ; Proclus se fonde sur les *Seconds Analytiques*, I.2, 72a1-24 et 10, 76b23-28.

5. *In Eucl.* 195.18-22. Proclus parle ici de προλήψεις, avec la même signification.

6. Voir par exemple *In Parm.* IV.930.6-10 ; 931.38-932.26 ; *TP* I.10, p. 45.19-24.

7. *In Parm.* I.638.17-23. Il s'agit d'une interprétation rapportée, mais que Proclus approuve, cf. 638.34.

8. *In Eucl.* 264.8-13 ; 266.11-12 : les « axiomes » sont ici désignés comme des κοινά ἔννοιαι, conformément à l'usage euclidien. *In Eucl.* 254.22-255.7 étend la caractérisation aux hypothèses, postulats et lemmes.

pieuses et les serments, toutes choses dont nos *ἔννοιαι* nous garantissent la valeur et la vérité¹. Ce qu'il est absurde de contredire ici, ce ne sont pas tant les axiomes que les *ἔννοιαι* qui les fondent et fondent aussi toutes nos évidences.

Confirmation À l'inverse, les raisonnements dont les conclusions s'accordent avec nos *ἔννοιαι* sont en quelque sorte validés ou du moins confirmés par le constat de cet accord². Il ne s'agit plus là d'une fondation démonstrative, mais plutôt d'une orientation heuristique, qui peut aussi devenir un guide herméneutique, notamment quand il s'agit d'argumenter en faveur d'une exégèse ou d'une leçon textuelle plutôt que d'une autre³. La reformulation en des termes qui font écho à nos *ἔννοιαι* est d'ailleurs un procédé didactique : Euclide présente ses exemples de telle sorte qu'ils soient les plus faciles à assimiler à partir d'elles, et plusieurs de ses théorèmes se comprennent d'autant mieux si on les aborde en gardant à l'esprit ces notions de bon sens⁴. Même si la démonstration ne suit pas le déploiement spontané de nos *ἔννοιαι* mais repose sur des détours mathématiques, celles-ci nous aident à comprendre les conclusions et leur justification, elles viennent parachever, pour l'élève, la lecture du raisonnement.

L'accord avec nos notions innées est aussi ce qui caractérise les mythes porteurs de vérité, même en l'absence d'arguments proprement dits. C'est le cas des mythes platoniciens, qui peuvent conduire l'âme à la vérité et être reconnus comme tels en raison de leur accord avec nos notions non perverties⁵. C'est la raison pour laquelle certains mythes nous *parlent*, même sans démonstration ou référence à un enseignement rationnel préalable. Nos notions innées, pour autant qu'elles soient « non perverties » (*ἀδιάστροφος*) sont en dernière instance le critère qui nous permet de démêler le vrai du faux, dans les raisonnements autant que dans les mythes.

1.3.1.2 Perversion

La question qui survient immédiatement est bien sûr celle de la possibilité de « perversion » ou « distorsion » qu'implique cette dernière précision. L'enjeu est de taille, dans la mesure où la puissance de l'évidence des *ἔννοιαι* peut s'avérer en pratique indiscernable d'une foi aveugle en des opinions injustifiées. Toutes nos *ἔννοιαι* ne sont pas appropriées à tous les objets de jugement. Sur le divin en particulier, il est aisé d'adopter les mauvaises *ἔννοιαι*, qui ne peuvent dès lors mener qu'à des raisonnements et conclusions erronés⁶. Proclus mentionne trois raisons de cette distorsion.

Contagion des données sensibles Nos *ἔννοιαι* portent au premier chef sur des réalités supérieures, c'est-à-dire incorporelles. Or, les réalités dérivées, que nous rencontrons en fait

1. *TP* I.14, p. 63.21-64.13 ; I.15, p. 73.10-15 ; *In Parm.* IV.953.38-954.8 et 968.22-24.

2. *In Remp.* I.286.30-287.6 ; *Dec. Dub.* 17.25-31. En *De Prov.* 36, le langage ordinaire joue un rôle comparable.

3. *In Tim.* I.275.26-29 ; *In Remp.* I.131.30-32.

4. Voir par exemple *In Eucl.* 374.2-5 et 384.13-20. Proclus prend ici le terme *κοινὰ ἔννοιαι* en un sens qui ne peut être exactement celui d'Euclide, puisqu'il y inclut le fait que les côtés d'un triangle peuvent être progressivement abattus dans l'imagination pour former un angle plat, ce qui n'appartient pas à la liste des axiomes de la géométrie.

5. *In Remp.* II.355.3-8 ; *TP* I.4, p. 21.28-22.4 et 23.4-11.

6. *In Tim.* III.168.1-7 ; *In Crat.* 116, p. 67.24-68.5.

toujours en premier, présentent inévitablement une similitude avec ce dont elles procèdent (cette thèse est d'ailleurs elle-même une *ἔννοια* d'après Proclus). Il peut donc y avoir confusion ou perversion par l'expérience des réalités inférieures, c'est-à-dire par le mélange des *ἔννοιαι* avec les données sensibles¹. Soulignons que même dans ce cas, le risque ne consiste pas à préférer le donné empirique à la certitude innée des *ἔννοιαι*, mais plutôt d'abâtardir celles-ci en les concevant à partir des illusions ou imprécisions perçues dans le devenir. L'héritage intelligible présent dans les notions innées et l'amour qu'il suscite ne sont ni supprimés ni subordonnés : ils sont pleinement assumés et recherchés, mais reçoivent une orientation faussée, une distorsion². Comme on l'a vu, se tromper, c'est toujours appliquer à la réalité des notions vraies, mais mal à propos, avec plus ou moins de souci de cohérence. Même une *ἔννοια*, dans toute son évidence et sa vérité, peut mener au faux si elle est combinée de la mauvaise façon, ou avec des conceptions erronées : l'*ἔννοια* (vraie) que tout corps est temporel a poussé les physiologues à conclure que tout est dans le temps, faute d'envisager les réalités incorporelles³. L'imprécision de l'expérience sensible, sans altérer réellement les *ἔννοιαι*, les « pervertit » au sens où elle en détourne les applications, en tire des préjugés ou des approximations au lieu de définitions ou d'axiomes vrais.

Influence des discours Une seconde raison est empruntée à l'avertissement de Platon sur les dangers d'un exercice précoce de la dialectique. Suivre trop tôt l'entraînement à la réfutation et à la dialectique, c'est se rendre capable de renverser les *ἔννοιαι* (les siennes et celles des autres) au point d'en tirer une notion (une *ἔννοια*) de sa propre sagesse illusoire et, de là, de mépriser les lois⁴. C'est donc, dans ce cas, moins l'expérience sensible que la pratique d'une méthode pourtant rationnelle qui cause une relativisation excessive des évidences innées et mène à les remplacer par d'autres, délétères. Le danger paradoxal d'un enseignement prématuré se retrouve à propos des poètes, dont les propos sont véridiques mais pourraient cependant nuire aux esprits non corrompus⁵. Il faut probablement voir ces deux types de dommage comme un nouveau cas d'articulation inadéquate des *ἔννοιαι*, à rapprocher de la situation des grandes et belles natures capables de commettre les plus grands crimes si leurs *ἔννοιαι* sont mal articulées⁶. Là aussi, la perversion morale est un résultat de la distorsion des *ἔννοιαι*, c'est-à-dire de leur combinaison maladroite ou de leur application déformée. Une telle distorsion constitue un mal et même un châtement en soi, qui dans certaines situations n'appelle même pas de punition supplémentaire : la confusion suffit⁷.

Persistance C'est bien de confusion qu'il s'agit et jamais de suppression des *ἔννοιαι*. Nous avons vu que l'âme rationnelle peut se laisser induire en erreur par les données sensibles, qu'elle

1. Comparer *TP* III.2, p. 6.14-18 avec *De Mal.* 12.1-5 et *In Alc.* 104.1-105.3.

2. *In Alc.* 34.11-17.

3. *In Parm.* VI.1213.15-25.

4. *In Parm.* I.648.9-14 et 654.29-655.7.

5. *In Crat.* 70, p. 29.15-20. La phrase est toutefois formulée par Proclus comme une interrogation, ou une prudente suggestion.

6. *In Remp.* II.297.2-5. Nous y reviendrons dans la sous-section 3.2.1.

7. *In Tim.* I.378.1-7.

peut, par son propre mouvement, perdre sa rationalité, éventuellement au point d'en devenir incurable. Mais même dans l'état de renversement tyrannique, nulle âme ne peut abandonner ses *ἔννοια* et notamment celle qui la fait aspirer au Bien : elle peut les combattre, les confondre, les négliger, et par là s'affaiblir, c'est une lutte qui n'a jamais de victoire qu'apparente¹. Les *ἔννοια* ne sont pas seulement innées à l'âme, mais la constituent : pour ne plus les posséder, il faudrait cesser d'être une âme. Or la métaphysique néoplatonicienne n'envisage pas de vie alternative : l'intelligible ne se déploie qu'en âme pourvue d'*ἔννοια*, ou en matière sans vie qui elle-même dépend d'une âme. Cela n'exclut en revanche pas de faire semblant. On peut bien sûr nier, par exemple, l'existence des formes, on peut même l'avoir sincèrement oubliée, mais on ne peut alors qu'affirmer en même temps, « à voix basse », leur existence, en vertu d'une *ἔννοια* qui résiste à toute perversion². En d'autres termes, on peut le dire, non le penser vraiment, sinon par malentendu. Les structures constitutives de l'âme et le contenu minimal qui en est inséparable ne peuvent faire mine de se nier eux-mêmes qu'en s'affirmant. Ainsi, les *ἔννοια* persistent, fût-ce sur un mode inconscient, aussi longtemps que l'âme vit. Au contraire, même l'*ἔννοια* la plus déplacée, la plus farfelue et inadéquatement mobilisée est en droit la source des vérités les plus élevées pourvu qu'on l'approche correctement³.

1.3.1.3 Clarification

La métaphore de la perversion ou distorsion des *ἔννοια* peut aussi se comprendre en la mettant en regard de l'image inverse, celle de leur redressement, que Proclus décrit en fait tantôt comme une purification ((*ἀνα*)*κάθαρσις*), tantôt comme un éveil (verbe *ἀνεγείρω*)⁴. Plusieurs modes en sont évoqués par Proclus.

Prière L'un d'eux, suggéré en passant, est la prière aux dieux⁵. Il peut s'agir d'en attendre une aide directe, en particulier quand on s'interroge à propos des dieux eux-mêmes : ainsi Dionysos est-il censé purifier nos *ἔννοια* concernant les dieux afin de préparer et faciliter nos intellections à leur sujet⁶. C'est aussi le cas d'Athéna, selon une prière faite à l'occasion de l'exégèse du *Timée*, à la nuance près que l'éveil d'une *ἔννοια* non pervertie est à la fois le résultat, l'objet intentionnel et la condition de possibilité de la prière⁷. Prier, c'est se mettre dans une disposition d'esprit qui mobilise la notion innée, toujours présente, la vise, se concentre dessus et la rend disponible pour le raisonnement, par exemple physique ou théologique. Il y a donc au moins la possibilité d'un (r)éveil pré-rationnel de l'*ἔννοια*.

1. *In Remp.* I.23.9-26.

2. *In Parm.* IV.974.36-975.1, qui fait référence au *Sophiste*, 252c.

3. *In Crat.* 183, p. 109.22-23

4. Il est parfois tentant de lire la phase d'éveil comme préparatoire à celle de clarification ou d'articulation des *ἔννοια*. Toutefois, comme l'illustrent les exemples cités plus loin, Proclus semble employer les deux métaphores de manière interchangeable.

5. Les passages sur la prière chez Proclus ont été souvent commentés. Pour un résumé de l'état actuel de la recherche à leur sujet, voir A. TIMOTIN, *La prière dans la tradition platonicienne : De Platon à Proclus*, Turnhout, Brepols, 2017, p. 207-245.

6. *In Crat.* 181, p. 108.4-6. C'est de façon plus générale la tâche de toute une classe de démons ploutoniens : *In Remp.* II.184.29-185.12.

7. Comparer *In Tim.* I.168.21-28 ; 212.12-15 et 214.26-215.2.

Discussion Mais le mode principal de purification des *ἔννοιαι* est la dialectique telle que pratiquée par Parménide ou Socrate : elle permet de les identifier, de les reconnaître comme mal articulées et de leur rendre leur clarté, perdue à cause de l'adjonction de représentations sensibles et imaginaires¹. Dans sa pratique la plus pure telle que mise en scène dans la *Théologie Platonicienne*, elle clarifie les *ἔννοιαι* sur les premiers principes, puis sur toutes les réalités, afin de les distinguer et d'en « tisser » tout l'ordonnement². Ceci étant, cette fonction n'est pas propre à la science suprême. Le travail d'éveil des *ἔννοιαι* est déjà un enjeu majeur de ses outils préparatoires que sont non seulement la maïeutique, mais aussi toute la stratégie de réfutations, d'éloges et de blâmes qui structurent l'entretien³. Chaque hypothèse fautive qui est envisagée et examinée, ainsi que chacune des apories auxquelles elle mène, sont autant de pas vers la purification des *ἔννοιαι* dont la mauvaise application a suscité l'hypothèse fautive, comme l'illustre l'ensemble de la discussion entre Socrate et Parménide⁴. La démarche d'éveil et de purification puis d'articulation des *ἔννοιαι* est ainsi l'un des buts principaux de la connaissance au sens propre et de sa propédeutique immédiate. Il s'agit au premier chef des notions de l'élève, dont la clarification fait l'objet d'une stratégie constamment adaptée par le maître ; cette démarche peut donc être considérée comme essentielle au travail d'enseignement⁵. Plutôt qu'à fournir des contenus de connaissance ou même à en construire, l'entretien didactique sert à stimuler, éclaircir et raffiner les notions déjà présentes, en vue de leur meilleure articulation.

Textes Cette fonction est très claire pour la dialectique et ses outils. Il se pourrait qu'elle soit encore plus répandue, car Proclus parle souvent des *ἔννοιαι* qu'on peut retrouver dans les textes, ou de leurs effets sur nos propres *ἔννοιαι*. Sans doute faut-il être prudent, dans la mesure où rien n'empêche le terme d'avoir une acception plus large, non technique : il y a du sens à parler de la « signification » d'un texte, de ses effets sur nos « conceptions », comme le font d'ailleurs souvent les traducteurs des textes de Proclus. Ceci dit, l'ambiguïté ainsi introduite n'a pu échapper au Diadoque. Peu avant d'employer le terme dans un sens clairement dialectique (l'identification de la cause finale à l'Un éveille notre *ἔννοια* à son sujet), il parle de l'effet de la *Lettre 2* de Platon sur nos *ἔννοιαι*⁶. Peu après un commentaire dialectique de la distinction entre les *ἔννοιαι* de l'Être et de l'Un dans le *Sophiste*, il parle de l'effet de l'entretien du *Phèdre*

1. *In Tim.* I.223.6-10 et *In Parm.* IV.864.12-865.14. Voir sous-section 2.1.3.3, ainsi que C. HELMIG, *Forms and Concepts*, op. cit., p. 278-289.

2. *TP* II.1, p. 3.6-11 et II.7, p. 49.8-11.

3. *In Parm.* III.833.18-22 ; 837.31-839.6 et IV.873.36-874.7. Sur ces « outils » de la dialectique, voir la section 2.2, et en particulier la sous-section 2.2.2.2 pour le lien aux *ἔννοιαι*.

4. *In Parm.* IV.866.8-12 et 907.6-21.

5. C'est probablement dans cette optique qu'il faut lire le consensus des manuscrits en *In Parm.* III.835.7-9, avec l'édition de Steel, Macé et d'Hoine, et malgré la correction de Chaignet suivi par Luna et Segonds : c'est bien l'*ἔννοια* de Socrate (αὐτοῦ) que corrige Parménide, et non celle de ses (futurs) exégètes. Cette lecture corrigée en exige d'ailleurs d'autres (« à Socrate » et « en effet », lignes 6 et 8) pour avoir du sens, alors que le texte des manuscrits en a déjà : Parménide ne reproche pas à Socrate d'attribuer une cause formelle aux choses viles, mais au contraire de s'imaginer que, dans l'hypothèse (vraie) où ces choses n'ont pas de formes qui leur correspondent, il faudrait en conclure qu'elles n'ont pas de cause formelle.

6. *TP* II.9, p. 57.5-12, peu avant la p. 60.8-11 (même chapitre).

sur le lecteur lui-même, mais aussi des *ἔννοιαι* de Platon qu'on trouve dans le *Timée*¹. On peut admettre une certaine souplesse dans le sens exact du terme, mais il semble difficile de complètement sevrer le lien entre ces *ἔννοιαι* et les notions innées de l'âme.

En ce qui concerne les *ἔννοιαι* présentes dans le texte platonicien, c'est un thème récurrent : à l'image du Demiurge quand il ordonne l'univers en y laissant des traces de son intellection, Platon a laissé, offert et tissé ensemble dans ses œuvres des *ἔννοιαι* qu'une exégèse attentive permet de retrouver². Ce faisant, l'interprète se lance dans une « chasse à l'être » philosophique qui retrouve dans l'écrit les traces des *ἔννοιαι* de son auteur³. Cela pourrait en fait aussi valoir pour les textes mythiques, en tout cas pour Homère et les autres poètes inspirés, qui « ont caché dans leurs récits des notions secrètes sur les dieux, invisibles à la majorité des lecteurs »⁴. C'est même un critère du bon mythe didactique que de soit s'accorder à nos *ἔννοιαι*, soit pouvoir être traduit en elles par un exégète éclairé comme Platon⁵. Les notions « présentes » dans les textes sont le reflet de celles de leurs auteurs, elles peuvent aussi avoir un effet sur celles du lecteur ou de l'auditeur.

Cet effet est sans doute quant à lui à prendre plus au pied de la lettre. Lire ou entendre les doctrines, interactions et arguments des textes de Platon éveille nos *ἔννοιαι* ou contribue à les préciser⁶. Plus précisément, c'est la lecture commentée et le passage en revue des interprétations qui nous permettent de purifier aussi bien les termes que nous utilisons que les *ἔννοιαι* qu'ils désignent⁷. Quant aux discours mythiques, ils ne contiennent pas littéralement une vérité apte à servir d'étalon, mais leur lecture est l'occasion d'émouvoir l'âme en projetant (certainement dans l'imagination) ses notions, soit directement sous une forme non pervertie, soit de façon suffisamment choquante pour l'encourager à retrouver l'intellection qui s'y cache⁸.

Par imitation, émulation, contrainte démonstrative, par provocation philosophique ou narrative, l'action stimulatrice et correctrice sur les *ἔννοιαι* peut être médiée par un texte, qui les « contient » en ce sens. Les *ἔννοιαι* n'en désignent pas moins au sens propre les notions innées (et dès lors communes) de toute âme qui, en tant que notions, peuvent être plus ou moins distordues, obscurcies ou latentes. Ce sera le travail de l'enseignement philosophique, mais aussi de sa préparation, que de les éveiller et de proprement les articuler, comme nous le verrons tout au long de la suite.

1. *TP* III.20, p. 69.1-4 ; 21, p. 76.7-10 (sur l'effet sur les du lecteur, déjà annoncé en I.7, p. 32.1-6) ; III.22, p. 78.16-20 (sur celles de Platon, déjà évoquées en I.5, p. 24.3-11 et I.15, p. 69.10-1).

2. *TP* I.5, p. 24.3-11. Voir aussi I.15, p. 69.10-14 ; I.23, p. 105.2-4 ; II.8, p. 51.21-24 et 55.3-56.5 ; III.21, p. 76.7-10 ; *In Tim.* I.165.10-12 ; I.315.4-18.

3. Comme le fait Socrate avec l'écrit de Zénon : *In Parm.* I.712.18-24, en référence au *Sophiste*, 226a.

4. *In Remp.* I.87.4-6 : οἱ τε ἄλλοι ποιηταὶ καὶ Ὅμηρος τὰς περὶ θεῶν μυστικὰς ἐννοίας ἀφανεῖς τοῖς πολλοῖς κατεστήσαντο ; voir aussi *TP* V.36, p. 132.8-12.

5. *In Remp.* I.64.19-27 ; *TP* I.4, p. 11.1-3 ; *In Crat.* 105, p. 55.1-22.

6. *TP* I.7, p. 32.1-6 ; II.9, p. 57.5-12 et 60.8-11.

7. *In Tim.* I.74.22-25 et III.42.1-6 ; voir aussi *TP* V, p. 3.3-8 ; V.17, p. 60.2-4 et V.18, p. 63.21-22.

8. Respectivement *TP* I.6, p. 28.25-29.17 et *In Remp.* I.85.16-26.

1.3.2 Λόγοι de l'âme

1.3.2.1 Hystérogènes

Niveaux d'universalité Les connaissances proprement psychiques, dont celles permises par les *ἔννοιαι*, sont universelles ; elles portent donc sur des universels. Or un universel est une unité qui englobe une pluralité. Elle peut le faire de l'une de ces trois manières : soit comme concept rétrospectif qui vient rassembler la pluralité après l'avoir constatée, soit comme caractéristique inséparable commune aux membres de cette pluralité, soit comme modèle logiquement et ontologiquement antérieur à la pluralité et qui en fonde la communauté¹. Cette distinction vaut pour l'ensemble de la réalité : chaque niveau métaphysique à l'exception du premier dépend d'une unité fondatrice, en contient la trace, et peut être après coup unifié par la pensée. Elle est aussi exhaustive : l'unité ne peut être qu'antérieure, coordonnée ou postérieure à ce qu'elle unifie. Ces trois unifications sont distribuées entre les deux niveaux de démiurgie : la première relève de l'intelligible ordonnée par le Démiurge, les deux dernières du devenir généré par les jeunes dieux². Ce partage est notamment important quant au type d'universel qui peut exister : alors que les déterminations conformes à la nature se rencontrent aux trois niveaux d'universalité, celles contraires à la nature (comme la laideur) peuvent certes se trouver dans les choses naturelles et être reconstituées par abstraction, mais elles ne leur préexistent pas³. Dans tous ces passages, le troisième niveau d'universalité, rétrospectif et abstraitif, est nommé « hystérogène » (*ὑστερογενής*), c'est-à-dire généré après coup.

Postériorité Ce niveau d'universel est purement conceptuel, il n'existe que pour nous. Le concept hystérogène est généré par abstraction à partir de l'expérience sensible. Mais celle-ci est toujours partielle, elle est le produit d'un échantillon limité et biaisé, observé dans des circonstances situées. La connaissance ainsi obtenue n'en est pas une, du moins pas au sens platonicien : elle ne nous renseigne que sur les données dont elle part, sans jamais les dépasser. Autrement dit, l'abstraction est forcément tautologique ; abstraire depuis le sensible, c'est se limiter à ne connaître que les aspects partiels des objets dont on est parti. En effet, les concepts hystérogènes sont ontologiquement postérieurs et donc inférieurs à la matière informée dont ils partent. Y limiter la connaissance, c'est ne pouvoir connaître que les individus qu'on a effectivement rencontrés, et rien de plus exact ou universel qu'eux, à moins d'admettre que la matière sensible génère l'âme et ses contenus⁴. Mais c'est impossible, car l'exact ne naît pas spontanément de l'inexact. Les espèces mathématiques, par exemple, possèdent une exactitude et une précision qu'on ne peut dériver de l'expérience sensible (et surtout pas de la nôtre), qui ne les présente jamais au même degré ; elles doivent venir donc de l'âme elle-même, moins composée

1. *In Eucl.* 50.18-51.9. Cette répartition est proche de la liste scolastique (mais déjà néoplatonicienne : voir le *Commentaire sur l'Isagoge* d'Ammonius, p. 41.17-20) des universels *ante rem* (ou *προ τῶν πολλῶν*), *in re* (ou *ἐν τοῖς πολλοῖς*) et *post rem* (ou *ἐπι τοῖς πολλοῖς*). Elle s'en distingue par la dépendance radicale du troisième envers le premier, comme nous le verrons plus loin

2. *In Tim.* III.317.17-23 et 320.2-4.

3. *In Remp.* I.260.18-28.

4. *In Parm.* V.980.11-16.

que le corps¹. Il ne peut y avoir parfaite correspondance entre les structures qui ordonnent la réalité et celles recomposées à partir de leur manifestation dans des objets particuliers. D'ailleurs, les unes et les autres sont aussi distinctes par leur puissance explicative. Le concept de « cinq » généré par une âme individuelle se borne à constater que le corps qui lui est lié a, par exemple, cinq doigts, mais ce n'est pas ce concept qui cause ou explique cette quantité². Il faut une main déjà ordonnée par une structure quantitative préexistante pour pouvoir apprendre à compter sur ses doigts, ainsi qu'une âme capable de le faire, et les nombres qu'on y découvre n'épuisent pas les mathématiques.

Processus d'abstraction En effet, les hystérogènes sont des généralités postérieures aux choses elles-mêmes, ils ont d'autant moins de réalité qu'ils sont plus généraux ; à leur propos, Proclus souscrit pleinement à la critique d'Aristote, pourvu précisément qu'on distingue ces concepts des formes³. Au contraire des formes, les hystérogènes sont ce qui *advient* (ἐγγίγνεσθαι) dans l'âme à un moment donné, au hasard des circonstances, et n'y est qu'en puissance le reste du temps ; c'est là une marque de déficience d'être qui les distingue des λόγοι essentiels⁴. Couplée à leur partialité, cette déficience explique que l'hystérogène seulement abstrait du sensible n'ait rien à nous apprendre. Cela n'implique pas que l'expérience soit toujours stérile, simplement qu'elle ne suffit pas à apprendre ou découvrir quoi que ce soit. Pour la rendre féconde, il faut supposer un universel antérieur à l'expérience, déjà présent en l'âme, qui apporterait le surcroît d'être et de généralité que le particulier ne peut fournir. C'est parce que l'âme reconnaît dans l'expérience sensible ces formes ou λόγοι qu'elle possédait déjà (et qui sont à l'origine de la genèse des régularités dans le monde corporel) qu'elle peut en tirer quelque chose⁵. On peut lire en filigrane le paradoxe du *Ménon* et une légère variante de sa solution platonicienne : l'âme ne pourrait reconnaître les régularités dans les choses et distinguer celles qui sont sensées des purs accidents, si elle ne les y cherchait pas activement. Mais pour chercher, il faut savoir ce que l'on cherche, c'est-à-dire déjà le posséder. C'est donc en vertu des formes, possédées par l'âme sur son mode propre (comme λόγοι), qu'elle peut générer des concepts hystérogènes, et surtout les utiliser. En effet, aucune démonstration fondée sur des concepts abstraits ne saurait avoir

1. *In Eucl.* 14.24-15.5.

2. *In Tim.* III.26.17-22. L'argument s'inscrit dans le contexte de la distinction entre le temps nommé par l'âme et le temps nombrant qu'il présuppose.

3. *In Parm.* II.730.32-731.19, à propos du traité *De l'Âme*, I.2, 402b7-8, qui insiste sur la postériorité du concept d'animal par rapport aux animaux concrets.

4. *In Parm.* IV.892.16-37.

5. *In Parm.* IV.892.38-894.23. À ce sujet voir J. TROUILLARD, *L'un et l'âme selon Proclus, op. cit.*, p. 38-50 ; ainsi que C. HELMIG, *Forms and Concepts, op. cit.*, p. 209-219. Il est peut-être excessif de tant opposer les hystérogènes (seulement) abstraits, que Proclus refuserait contre Aristote, des remémorés, qu'il accepterait : le propos du Diadoque semble plutôt que les premiers n'ont de possibilité, mais aussi d'intérêt et de complétude, que toujours déjà fondés par les formes psychiques, et dès lors engagés sur la voie d'une réminiscence. L'hystérogène seulement abstrait et déconnecté d'une forme préexistante est un concept limite, envisagé comme possible en droit, mais en fait rarement rencontré, et qui serait de toute façon stérile. Une exception pourrait être les prédicats contre-nature et artificiels ; le problème est discuté par HELMIG aux p. 325-333 ; sur les idées des objets artificiels, voir en outre P. D'HOINE, « Proclus and Syrianus on Ideas of Artefacts : A Test Case for Neoplatonic Hermeneutics », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 279-302, quoi qu'il en soit, la dérivation par inférence à partir d'une forme existante ne suffit pas dans tous les cas à expliquer la genèse de tels prédicats, mais la piste d'une altération dans l'imagination peut expliquer davantage.

de validité, dans la mesure où les prémisses doivent être antérieures à leur conclusion, et où les hystérogènes sont postérieurs à la réalité sur laquelle portent les raisonnements, même appliqués au devenir¹. Les contenus préalables de l'âme sont ainsi indispensables à toute découverte empirique, qu'ils précontiennent et viennent corriger. Cela n'implique pas que l'expérience soit inutile : l'âme y forme des concepts hystérogènes qui la mettront sur la voie de la réminiscence. Simplement, ces concepts ne sont possibles que parce que l'âme possédait déjà les *λόγοι* qui les rendent possibles : une éventuelle entité dépourvue de ces structures psychiques ne pourrait rien apprendre du monde sensible, ni d'ailleurs rien y percevoir.

Progression conceptuelle L'argument se retrouve illustré dans le cas de la progression depuis les concepts hystérogènes vers les formes. Car ce qui est recherché dans la connaissance, c'est l'universalité qui dépasse les cas particuliers, c'est-à-dire les modèles plus englobants dont nos concepts hystérogènes ne sont que des reflets². À cette fin, il est possible (si du moins l'on est une âme) de partir des propriétés communes que l'on observe dans les objets particuliers, afin d'en retrouver la forme naturelle, c'est-à-dire l'universel *in re*. Ce faisant, l'âme, par exemple celle d'un Socrate, peut alors se retrouver avec un *λόγος* qui « advient » en elle, comme le font les concepts hystérogènes, et à partir duquel elle pourra remonter au *λόγος* essentiel, c'est-à-dire à la forme proprement dite.

À partir des [propriétés] communes présentes dans chaque chose, il s'élève vers quelque chose d'autre qui y est conjoint, à savoir la forme naturelle, puis à partir d'elle vers le *λόγος* qui est dans l'âme, et qui est une certaine pensée des êtres, à la façon dont nous avons des [concepts] hystérogènes, *λόγος* qui en vérité advient aux âmes. Il faut encore voyager depuis ce point jusqu'à la pensée du *λόγος* essentiel, et à partir de là accomplir le passage vers l'être lui-même.³

Il y a ainsi une ascension possible à partir des concepts hystérogènes qui permettent, par la médiation de ces niveaux de *λόγοι* psychiques et essentiels, de saisir les formes. Cela ne vaut bien sûr que pour les déterminations dont il y a effectivement des formes. Pour les autres, laideur et artifice, mais aussi poil, poussière et autres objets dont la réalité n'a de sens qu'au

1. *In Parm.* IV.894.24-895.1. Cet argument, répété (ainsi que le précédent) en 896.24-897.897.1, est une réponse néoplatonicienne aux *Seconds Analytiques* II.19, qui retourne les exigences aristotéliennes de structure de la science contre tout espoir d'en trouver les prémisses dans la seule induction : l'induction n'est féconde qu'orientée par les formes.

2. *In Parm.* II.767.9-19.

3. *In Parm.* IV.898.12-20 : Ἀπὸ τῶν ἐν τοῖς καθέκαστα κοινῶν ἀνέδραμεν ἐπὶ τι ἕτερον αὐτῶν προσεχῆς, οἷόν ἐστι φυσικὸν εἶδος, εἶτα ἀπὸ τούτου λοιπὸν ἐπὶ τὸν ἐν ψυχῇ λόγον, ὃ ἐστὶ νοήμα τινος τῶν ὄντων, οἷον τὸ ὑστερογενὲς ἐλαμβάνομεν, ὃ δὴ καὶ ὡς ἀληθῶς ἐγγίγνεται ταῖς ψυχαῖς. Δεῖ δὲ ἐντεῦθεν καὶ εἰς αὐτὸ διαβαίνειν τὸ τοῦ οὐσιώδους λόγου νόημα, καὶ ἀπὸ τούτου λοιπὸν πρὸς αὐτὸ τὸ ὄν ποιήσασθαι τὴν μετάβασιν. Contrairement à Morrow et Dillon, suivis par Luna et Segonds, nous ne comprenons pas la caractérisation comme hystérogène comme essentielle au *λόγος* obtenu une fois la forme naturelle connue, mais simplement comme un terme de comparaison. Proclus veut probablement dire que ce *λόγος* est un νοήμα (ou est « noématique » comme le disent les manuscrits avant leur correction par ces éditeurs) non au sens où il serait l'objet de l'intellect, mais plutôt à la façon dont on dit aussi que les hystérogènes sont des νοήματα (ce que Proclus fait effectivement en IV.892.16-37), ce qui n'exclut pas qu'ils « adviennent » à l'âme sans s'y trouver essentiellement. Or c'est aussi le cas du *λόγος* dont on parle ici, qui advient aux âmes : chacune des deux relatives introduites par ὃ porte sur *λόγον*, non sur νοήμα ou ὑστερογενῆς.

sein du devenir mais non dans l'intelligible, le même processus ne peut mener à rien, il s'arrête à la construction de concepts hystérogènes¹.

Par où passe cette ascension ? Nous avons vu que la démonstration ne pouvait fonctionner à partir de concepts hystérogènes. Il en va donc de même des autres méthodes dianoétiques : l'analyse qui est son inverse, mais aussi la division et la définition qui la fondent. C'est donc l'ensemble de la science qui est incompatible avec l'utilisation des hystérogènes, et exige des concepts proprement dianoétiques². Ce sont en l'occurrence les *λόγοι* psychiques. Les hystérogènes, quant à eux, sont examinés par l'opinion, plus précisément par une méthode de division doxastique qui peut quant à elle s'appliquer aux propriétés particulières telles que pensées de façon hystérogène³. L'exploitation féconde des concepts hystérogènes, à savoir de sorte à ce que l'âme progresse vers des *λόγοι* plus élevés et porteurs de connaissance, va donc de pair avec un passage de l'opinion à la *διάνοια*.

1.3.2.2 Contenus non empiriques

Avant de l'envisager, détaillons un peu ces *λόγοι* supérieurs. Ils sont les objets des facultés rationnelles (*λογικαί*) de l'âme, à savoir l'opinion, la *διάνοια* et l'intellection. Sensation et imagination n'ont pas de *λόγοι* propres, mais elles permettent à l'opinion et à la *διάνοια*, respectivement, de traiter les leurs. C'est en cela que consiste leur rationalité, et surtout c'est en cela que ces facultés sont constitutives de l'âme : par leur capacité à connaître des *λόγοι*. La sensation et l'imagination, en regard, en sont des canaux, des dérivés émergents, des instruments aussi, une interface de l'âme avec le monde, en principe dispensable quoiqu'en fait toujours présente. Mais l'activité proprement psychique s'occupe des *λόγοι* doxastiques et dianoétiques (ou scientifiques), afin de tendre à l'intellection des *λόγοι* essentiels (ou intellectifs)⁴.

Λόγοι doxastiques Le premier niveau est celui des *λόγοι* doxastiques. C'est grâce à eux que l'âme connaît le devenir. En effet, il n'y a pas de connaissance dianoétique ou intellectuelle *directe* du devenir, mais pas non plus de *connaissable* sensible ou imaginaire. Le devenir n'est connu que par l'opinion, en l'occurrence l'opinion accompagnée de sensation, et l'opinion n'en est capable qu'au moyen de ses propres formes, c'est-à-dire des *λόγοι* qu'elle précontient⁵. Au moyen de ceux-ci, l'âme construit son objet de sensation en le reconnaissant dans ce qu'elle perçoit du devenir, ce sont eux qui lui fournissent son horizon cognitif. Ils ont ainsi, pour être plus précis,

1. *In Parm.* III.833.34-834.28, où Socrate attribue son trouble à sa tentative d'appliquer cette progression à des concepts dépourvus de formes correspondantes. En IV.971.30-972.3, les apories soulevées contre les formes platoniciennes sont attribuées à une confusion de celles-ci, dans le chef des critiques, avec l'un ou l'autre des niveaux intermédiaires mentionnés.

2. *In Eucl.* 14.20-23 et *In Parm.* V.982.13-27.

3. *In Parm.* V.981.37-982.7 et 982.33-37. Sur cette méthode de division doxastique (et les autres versions doxastiques des méthode de la science, normalement dianoétique), voir la sous-section 2.1.1.

4. Sur ces trois niveaux de *λόγοι*, voir *In Crat.* 53, p. 23.22-25 et *In Tim.* I.246.19-31. Proclus mentionne une liste un peu différente en *In Crat.* 116, p. 67.24-29, où les *λόγοι* essentiels sont absents mais remplacés par des *λόγοι* « imaginaires ». Le contexte rend cependant clair que le terme, peut-être dû au compilateur, est alors à prendre en sens large de « discours », puisqu'il est question des mythes qui parlent des dieux.

5. *In Tim.* I.248.17-19 ; 251.21-24 ; 252.4-8 et 292.26-293.36. En I.246.24-26, Proclus admet cependant que le *λόγος* doxastique est conjoint à une certaine cognition irrationnelle, par quoi il vise probablement la sensation.

deux fonctions. La première est d'identifier chaque sensible particulier comme individuellement distinct dans le flot des données sensibles¹. La seconde est d'en fournir à l'âme une véritable connaissance, c'est-à-dire qui correspond à la réalité, à l'organisation effective de l'univers. L'opinion est toujours opinion *de quelque chose*, ce que Proclus comprend comme signifiant qu'en tant qu'opinion, elle porte toujours sur ce qu'il y a de réel dans la perception sensible, à savoir sur la forme imprimée au devenir². En effet, l'opinion voit les formes dans le devenir au travers du contenu de la sensation grâce à ses *λόγοι* de la même façon que la nature organise et préserve les objets en devenir au moyen des *λόγοι* (naturels) qu'elle précontient³. C'est ce parallélisme entre la structure de l'opinion et celle de la nature qui permet à la première de comprendre les œuvres de la seconde. Le seul hystérogène, reflet affaibli de la propriété particulière commune à plusieurs sensibles, ne saurait suffire à en comprendre la réalité et l'universalité. « Cela survient donc depuis ailleurs, et a reçu d'autre chose sa puissance de compréhension de chaque forme : c'en est une image, posée par l'opinion en une réminiscence de la cause intérieure mise en mouvement par les apparences. »⁴ La capacité à (re)connaître les objets sensibles passe par une lecture des formes naturelles qui s'y trouvent, assurée par un *λόγος* qui est posé (*ὑποστάν*) par l'opinion, et cette position s'inscrit dans un mouvement de réminiscence, certes stimulé par l'impression sensible. Il s'agit du *λόγος* doxastique, précontenu en l'âme comme condition préalable de la sensation (qu'il corrige, nous l'avons vu). Néanmoins, l'opinion ne peut le poser qu'à partir d'une cause plus intérieure. De fait, l'opinion livrée à elle-même est capable de connaître, mais aussi de détourner l'âme des *λόγοι* stables qu'elle possède⁵ : les *λόγοι* doxastiques doivent donc différer de ces derniers. Pour que l'opinion ne soit pas trompeuse mais remplisse correctement sa fonction d'orientation et de correction de la connaissance du devenir, elle a besoin du secours d'autres *λόγοι*, qui ne portent quant à eux pas directement sur lui.

Λόγοι dianoétiques En effet, l'âme diffère de l'Intellect par sa dualité constitutive : chacun des *λόγοι* qu'elle possède lui est toujours présent sous une forme doxastique (sa modalisation par le mouvement du Cercle de l'Autre), mais aussi sous une forme dianoétique (par celui du Cercle du Même), alors que ceux de l'Intellect sont uniques⁶. Les trois niveaux doivent être distingués. Les formes intelligibles sont la réalité à connaître, ils se manifestent dans l'âme comme des *λόγοι οὐσιώδεις* ou essentiels, lesquels sont les constituants de la *διάνοια* ainsi que ses objets suprêmes, qu'elle doit contenir éternellement en acte pour que la réminiscence qu'elle doit accomplir soit possible⁷. Mais l'activité dianoétique elle-même est un mouvement conscient,

1. *In Tim.* I.255.13-16.

2. *In Parm.* IV.900.32-901.2, qui rapproche le *Parménide* 132b-c du *Théétète* 167a.

3. *In Parm.* IV.893.8-25.

4. *In Parm.* IV.894.19-23 : Ἀλλαχόθεν ἄρα τοῦτο ὑφέστηκε, καὶ ἐξ ἄλλου παρεδέξατο ταύτην τὴν περιληπτικὴν ἐκάστου δύναμιν εἴδους· οὗ δὴ καὶ ἔστιν εἰκῶν, παρὰ δόξαν ὑποστάν, κατὰ ἀνάμνησιν ἐκ τῶν φαινομένων τῆς ἔνδον ἀνακινουμένης αἰτίας. Nous conservons le *παρὰ* des manuscrits, le *περὶ* des éditions Steel et Luna-Segonds étant une correction sensée mais pas indispensable.

5. *In Alc.* 300.10-14.

6. *In Tim.* II.241.28-242.4 et 299.4-9.

7. *In Eucl.* 45.21-46.13.

le passage d'une puissance à un acte, grâce à l'action d'un autre acte préexistant. Les *λόγοι* propres à cette activité ne peuvent donc quant à eux être d'emblée présents en acte, sans quoi les raisonnements sauraient leur conclusion avant même de l'avoir démontrée. Les *λόγοι* dianoétiques, aussi appelés formes dianoétiques ou psychiques, qui passent, par le raisonnement, de la puissance à l'acte et possèdent ainsi une certaine multiplicité, doivent donc être différents des *λόγοι* constitutifs de la *διάνοια*, éternellement en acte et par là plus unifiés¹. Ces formes psychiques, que manipulent les méthodes de division, définition, démonstration et analyse, sont ce qui permet de connaître davantage que le devenir, même à partir de celui-ci ; c'est en les recherchant que l'opinion (qui pourrait autrement se contenter de l'imprécision des hystérogènes) exige du sensible plus que ce qu'elle y trouve². C'est la forme dianoétique qui fournit le contenu projeté dans l'imagination par l'activité dianoétique, par exemple de la géométrie. En effet, l'actualisation des *λόγοι* dianoétiques, grâce à la présence éternelle des *λόγοι* essentiels s'accomplit par le raisonnement, mais souvent au moyen de la projection de figures et autres affections dans l'imagination, lesquelles sont des quasi-*λόγοι* propres à la matière intelligible (mais non moins irrationnelle) qu'est l'imagination³. Ces *λόγοι* dianoétiques, qui composent l'activité dianoétique et font l'objet d'une projection, concernent non seulement les contenus de connaissance, mais aussi la *διάνοια* elle-même, puisque celle-ci est (exclusivement) composée des *λόγοι* essentiels qui sont aussi le principe de ces contenus. Connaître dianoétiquement, c'est pour la *διάνοια* se connaître elle-même, en tout ou en partie, c'est-à-dire de manière unifiée ou divisée, ce qui engendre différents modes de projection plus ou moins unifiés, qui correspondent aux différentes sciences⁴. En se connaissant elle-même, elle connaît aussi l'univers sensible, sur un mode supérieur à la sensation (même corrigée par l'opinion), dans la mesure où le sensible est généré et organisé par une version affaiblie de ces mêmes *λόγοι* qu'elle retrouve en elle-même par son activité propre⁵. C'est cette communauté d'objet, connu sur des modes différents, qui permet aux *λόγοι* dianoétiques (sous l'action des *λόγοι* essentiels, et éventuellement au moyen de projections dans l'imagination) d'orienter les *λόγοι* doxastiques, qui à leur tour corrigent les données de la sensation. La théorie de la chaîne des *λόγοι* fonde l'intrication des modes de cognition, notamment la possibilité de passage du particulier à l'universel, et réciproquement. D'après Proclus, il faut la supposer pour que la pensée puisse s'appliquer au monde extérieur, ou pour que celui-ci puisse nous apprendre quelque chose.

Λόγοι essentiels Que sont ces *λόγοι* essentiels à l'âme sur lesquels repose toute cette chaîne ?

Toute âme possède toutes les formes que l'Intellect possède primitivement. Car si

1. *In Parm.* V.979.1-12 et 979.25-980.4. Sur ce passage qui distingue les *λόγοι* dianoétiques aussi bien des hystérogènes (ou « abstraits ») que des « transcendants », voir O. HARARI, « *Metexis* and Geometrical Reasoning in Proclus Commentary on Euclid's *Elements* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 30 (2006), p. 361-389, en particulier les p. 364-371. Cette dernière catégorie pourrait se limiter aux *λόγοι* essentiels de l'âme aussi bien que s'étendre également aux niveaux de formes qui dépassent l'âme humaine.

2. *In Parm.* V.982.5-40.

3. Voir par exemple *In Eucl.* 56.17-24 ; 78.22-79.2 ; 87.12-16 et *In Remp.* I.293.26-294.4. Nous avons davantage détaillé cette projection dans la sous-section 1.1.2.

4. *In Eucl.* 36.17-23, qui mentionne les exemples de l'arithmétique et de la musique.

5. *In Eucl.* 57.4-8 et 62.1-26.

elle procède de l'Intellect qui est son fondement, et si l'Intellect produit toutes choses par son propre être immobile, il fournit à l'âme qui en émane les **λόγοι** essentiels de toutes choses, qui sont en lui. En effet, tout ce qui crée par son être transmet, à titre second, ce qu'il est primitivement à ce qui en naît. L'âme possède ainsi à titre second les reflets des formes intellectives.¹

Les formes intellectives elles-mêmes, à l'instar des intelligibles, sont à proprement parler éternelles et universelles, c'est-à-dire séparées de toute âme particulière et temporalisée. Mais les âmes sont directement produites par dérivation et temporalisation de l'Intellect éternel. En tant qu'immobile, il n'agit pas, elles n'en peuvent donc hériter que ce qu'il est, à savoir les formes : les **λόγοι** essentiels, qui constituent l'οὐσία de l'âme bien plus que tout ce qu'elle peut avoir d'autre, sont un reflet des formes de l'Intellect. Puisque constitutifs, ils sont toujours présents dans l'âme aussitôt qu'elle est âme, sans jamais avoir dû passer de la puissance à l'acte, c'est en cela qu'elle est le lieu des formes². Ces **λόγοι** sont la présence de l'intelligible dans l'âme.

Pour Proclus, c'est sur eux et eux seulement que porte la doctrine platonicienne des formes rapportée et critiquée par Aristote : si les critiques de ses détracteurs ne portent pas, c'est parce qu'ils s'attaquent en fait à d'autres niveaux de la chaîne des **λόγοι**³. Or s'il peut y avoir une sorte de division, de définition et de démonstration (c'est-à-dire de dialectique) des propriétés communes aux objets particuliers, ces pratiques portent d'abord et avant tout sur les formes, c'est-à-dire plus précisément sur les **λόγοι** essentiels en nos âmes⁴. C'est uniquement dans la mesure où ces démarches portent ultimement sur les **λόγοι** essentiels de nos âmes, et donc d'une certaine manière sur les réalités intelligibles elles-mêmes, que les conclusions des démonstrations qui en résultent peuvent être vraies ou fausses, et non seulement plus ou moins acceptables conventionnellement⁵. L'existence de ces **λόγοι**, leur lien à l'intelligible et leur statut fondateur de la connaissance permettent à celle-ci de porter sur la réalité (extérieure et intérieure) plutôt que sur le seul discours humain et ses contingences culturelles. On ne peut connaître le monde et soi-même que s'il y a des **λόγοι** essentiels. Ceux-ci sont la garantie que l'âme a accès à la totalité du pensable, qu'elle récapitule en elle⁶.

Comme ils se confondent avec l'âme, ils en portent les caractères essentiels : ils sont indivisibles, inétendus, et surtout automoteurs, au sens où ils sont capables de conversion vers soi-même⁷. Cette description a plus de sens si on garde à l'esprit leur parenté directe avec l'acte d'autointellection caractéristique de l'Intellect, dont ils sont des émanations. C'est ce qui

1. *ET* 194, p. 168.30-170.3 : Πᾶσα ψυχὴ πάντα ἔχει τὰ εἶδη, ἃ ὁ νοῦς πρῶτως ἔχει. εἰ γὰρ ἀπὸ νοῦ πρόεισι καὶ νοῦς ὑποστάτης ψυχῆς, καὶ αὐτῷ τῷ εἶναι ἀκίνητος ὢν πάντα ὁ νοῦς παράγει, δώσει καὶ τῇ ψυχῇ τῇ ὑφισταμένη τῶν ἐν αὐτῷ πάντων οὐσιώδεις λόγους· πᾶν γὰρ τὸ τῷ εἶναι ποιοῦν, ὃ ἐστὶ πρῶτως, τοῦτο τῷ γινομένῳ δευτέρως ἐνδίδωσι. τῶν νοερῶν ἄρα εἰδῶν ψυχὴ δευτέρως ἔχει τὰς ἐμφάσεις.

2. *In Parm.* IV.892.21-37. Proclus reprend ici la formule aristotélicienne de τόπον εἰδῶν (*De l'Âme* III.4, 429a27-28) en lui donnant un sens radicalement nouveau.

3. *In Parm.* IV.971.30-972.3.

4. *In Parm.* IV.980.32-981.4 ; 981.29-982.7 et 17-20. Notons toutefois qu'en *In Eucl.* 69.15-17, Proclus semble associer surtout la méthode de définition, plus que celles de division ou de démonstration, aux **λόγοι** essentiels, mais il ne donne aucun argument pour justifier ce lien préférentiel.

5. *In Crat.* 47, p. 15.28-16.5.

6. J. TROUILLARD, « Âme et esprit selon Proclus », *Revue des études augustinienne*s 1 (1959), p. 1-12.

7. *In Eucl.* 17.22-18.4 ; 50.14-16 ; 55.15-20 et 61.25-62.26.

fonde, pour l'âme particulière, l'équation entre activité propre, connaissance de soi-même, des sensibles et des intelligibles : le **λόγος** qui préside à ces connaissances n'est pas une faculté à part entière de l'âme, un Cercle supplémentaire, mais la puissance qui correspond à l'**οὐσία** tout entière de l'âme et est donc sa fin¹. Si l'être se définit par l'unité, celui de l'âme réside dans l'unification de ses facultés à travers les objets qu'elles visent toutes médiatement.

Dans la mesure où l'**οὐσία** est une, elle a une seule et même activité cognitive, que [Platon] appelle **λόγος**, ce pourquoi nous appelons raisonnable (**λογική**) l'âme tout entière. Ce **λόγος** est donc l'unique connaissance de l'âme. Au moyen du Cercle du Même, il intellige l'**οὐσία** indivisible, tandis qu'au moyen [du Cercle] de l'Autre l'**[οὐσία]** dispersée : même si tous deux sont intermédiaires entre l'**οὐσία** indivisible et la divisée, celui du Même a eu davantage part à l'indivisible, celui de l'Autre à la divisée. C'est donc là l'unique **λόγος** essentiel, tout comme il y a une seule **οὐσία** avant le Même et l'Autre, et sa vie est l'automotricité, laquelle appartient aux deux Cercles, et la connaissance passe de l'une à l'autre, étant commune aux deux, et c'est pour cela que l'âme n'est pas seulement duiforme, mais aussi uniforme.²

Les facultés cognitives sont des modalisations convergentes de ce **λόγος** de l'âme qui se saisit lui-même en même temps que la réalité en connaissant ses propres **λόγοι** essentiels.

1.4 Acquérir la connaissance

Comment une âme obtient-elle la saisie de ses **λόγοι** en laquelle consiste la connaissance ? À partir de la présentation générale de l'épistémologie proclienne que nous venons d'opérer, il est temps de décrire la théorie de l'acquisition de la connaissance qui en découle. Un point en particulier va nous intéresser, particulièrement développé par Proclus. Il s'agit de la façon dont se réharmonise le mouvement des Cercles de l'Âme par libération des entraves du Cercle du Même, c'est-à-dire dont la **διάνοια** peut retrouver assez de fluidité pour penser ses contenus essentiels ; autrement dit, comment la pensée rationnelle autonome peut se mettre en branle et connaître. Comme souvent dans le commentaire néoplatonicien, Proclus dégage des implications originales d'une thèse classique et de quelques implicites des dialogues de Platon.

1.4.1 La réminiscence

Cette thèse est celle de l'acquisition de la connaissance par réminiscence. Celle-ci est pour Proclus une condition *sine qua non* de la connaissance des réalités supérieures, en particulier

1. *In Remp.* II.306.1-7 et *In Parm.* IV.898.15-899.11.

2. *In Tim.* II.299.19-32 : καθὸ γὰρ μία ἐστὶν οὐσία, κατὰ τοῦτο μίαν ἐνέργειαν ἔχει γνωστικὴν ταύτην, ἣν καλεῖ λόγον, δι' ὃν καὶ λογικὴν λέγομεν ἀπλῶς τὴν ὅλην ψυχὴν. ὁ δ' οὖν λόγος οὗτος ἢ μία ἐστὶν γνώσις τῆς ψυχῆς. καὶ διὰ μὲν τοῦ ταύτου κύκλου νοεῖ τὴν ἀμέριστον οὐσίαν, διὰ δὲ τοῦ θατέρου τὴν σκεδαστήν· εἰ γὰρ καὶ ἀμφότεροι μεταξὺ τῆς ἀμερίστου καὶ τῆς μεριστῆς οὐσίας εἰσὶν, ἀλλὰ μᾶλλον ὁ μὲν ταύτου τῆς ἀμερίστου μετείληχεν, ὁ δὲ αὐτῆς θατέρου τῆς μεριστῆς. καὶ οὗτος ἐστὶν ὁ εἷς λόγος οὐσιώδης, ὡς ἡ οὐσία μία ἢ πρὸ τοῦ ταύτου καὶ ἐτέρου, καὶ ἡ μὲν ζωὴ αὐτοῦ ἐστὶν ἢ αὐτοκίνησις, ἥτις ὑπάρχει τοῖς δύο κύκλοις, ἡ δὲ γνώσις μεταβατικὴ, κοινὴ οὐσα καὶ αὕτη ἀμφότεροις, καὶ διὰ τοῦτο οὐ μόνον ἐστὶν δυσειδῆς ἡ ψυχὴ, ἀλλὰ καὶ μονοειδῆς.

des divers niveaux de formes, mais aussi de la possibilité d'être conscient de leur existence¹. En effet, la réminiscence est la clé de voûte qui permet de prendre conscience de l'universalité des propriétés singulières que l'on rencontre dans le devenir : même le concept hystérogène « est conçu à partir d'ailleurs, et ne donne qu'à partir d'autre chose la puissance de saisir chaque forme. Une image naît de celle-ci, posée par l'opinion, lorsque la cause en est éveillée, à l'intérieur, par les phénomènes, en une réminiscence.² » Pour rapprocher deux objets particuliers différents, pour y voir un point commun, il faut déjà disposer d'une certaine familiarité avec ce point commun, dont les manifestations dans les phénomènes éveillent la capacité à poser une propriété commune. Toute connaissance qui entend dépasser la situation singulière repose donc sur la réminiscence d'un contenu préexistant en l'âme. Il s'agit de toute évidence des λόγοι qui la constituent :

Tout ce qui est divisé est pour nous un obstacle à la conversion vers nous-mêmes, tout ce qui est figuré trouble la connaissance non figurative, et tout ce qui est mêlé de passion est une entrave à l'activité impassible. Lors donc que nous en débarrassons la διανοία, aussitôt nous pouvons, grâce à elle, connaître les λόγοι qui sont en elle, être savants en acte et projeter une connaissance essentielle. Mais tant que nous sommes enchaînés et que nous tenons fermé l'œil de l'âme, jamais nous ne pouvons atteindre la perfection qui nous convient. L'apprentissage est cela même, à savoir la réminiscence des λόγοι éternels qui sont dans l'âme.³

Ce passage résume la doctrine proclienne de la réminiscence, il appelle un commentaire. Organisons-le selon trois axes : la fonction remplie par la réminiscence, ses conditions de possibilité et les sources qui la nourrissent.

1.4.1.1 Fonction

Réminiscence implique connaissance préalable, nous avons assez vu combien l'âme possède toujours ses contenus cognitifs rationnels. Pourtant, il se passe quelque chose avec eux lors de l'acquisition du savoir : lorsque les fonctions cognitives de l'âme s'éveillent, elle est poussée à prendre en main (προχειρίζειν) ses έννοιαι et ses λόγοι⁴. Proclus précise ailleurs le processus. S'il y a réminiscence, il y a simultanément connaissance et ignorance du même contenu, sous des rapports différents : il faut à la fois dire qu'on acquiert un savoir à un moment donné, et en un autre sens qu'on l'a toujours possédé. La solution à ce paradoxe est que l'âme possède

1. *In Parm.* IV.920.10-18 et 923.2-7.

2. *In Parm.* IV.894.18-23 : Ἀλλαχόθεν ἄρα τοῦτο ὑφέστηκε, καὶ ἐξ ἄλλου παρεδέξατο ταύτην τὴν περιληπτικὴν ἐκάστου δύναμιν εἴδους· οὐ δὴ καὶ ἔστιν εἰκῶν, παρὰ δόξαν ὑποστάν, κατὰ ἀνάμνησιν ἐκ τῶν φαινομένων τῆς ἔνδον ἀνακινουμένης αἰτίας.

3. *In Eucl.* 46.6-18 : πᾶν δὲ τὸ μεριστὸν ἐμπόδιόν ἐστι τῆς εἰς ἑαυτοῦς ἡμῖν ἐπιστροφῆς, καὶ πᾶν τὸ μορφωτικὸν ἐπιβολῆ τὴν ἀμόρφωτον γινώσκειν, καὶ πᾶν τὸ ἐμπαθὲς κώλυμα τῆς ἀπαθοῦς ἐνεργείας ἐστίν. ὅταν οὖν ταῦτα τῆς διανοίας ἀφέλωμεν, τότε κατ' αὐτὴν γινώσκειν τοὺς ἐν αὐτῇ δυνάμεθα λόγους, καὶ ἐπιστήμονες εἶναι κατ' ἐνέργειαν καὶ γινώσκειν τὴν οὐσιώδη προβάλλειν. δεσμῶται δὲ ὄντες καὶ τὸ ὄμμα τῆς ψυχῆς μύοντες οὐ μὴ ποτε τὴν προσήκουσαν ἡμῖν τελειότητα σχοίημεν. αὕτη τοίνυν ἐστὶν ἡ μάθησις ἢ τῶν αἰδίων ἐν ψυχῇ λόγων ἀνάμνησις.

4. *In Remp.* II.193.3-12. Sans doute faut-il prendre au sérieux l'expression : par la réminiscence, l'âme devient libre et active, c'est-à-dire cesse de subir ses propres déterminations éternelles pour les assumer plus pleinement, comme le propose J. TROUILLARD, *L'un et l'âme selon Proclus, op. cit.*, p. 156-170.

éternellement la connaissance quant à son οὐσία (qui est elle-même éternelle), mais acquiert dans le temps son activité (ἐνέργεια) de connaissance¹. Une autre façon de le dire est que l'âme possède toujours au moins une connaissance inarticulée sous forme d'ἔννοιαι, mais qu'elle acquiert dans le temps une connaissance articulée qui prend la forme de λόγοι². À partir de ce qu'on a vu précédemment, on peut préciser : ces derniers sont les λόγοι doxastiques et dianoétiques générés par l'activité rationnelle de l'âme pour connaître les λόγοι essentiels, qui la constituent et sont donc toujours là, et toujours reflétés par les ἔννοιαι. La réminiscence peut ainsi se comprendre comme le passage de la connaissance inarticulée à la connaissance articulée.

Cette articulation est la même pour toutes les âmes, elle leur permet de comprendre leurs propres révolutions et d'en témoigner³. C'est le cas exceptionnel du personnage d'Er dans le mythe de la *République* qui a reçu une révélation divine, mais c'est plus ordinairement le cas de celui qui a accompli la réminiscence philosophique⁴. Elle est tantôt décrite comme un éveil, tantôt comme une purification, mais ces caractérisations se répondent. La descente de l'âme dans le devenir est un sommeil, la remontée par réminiscence est un réveil, une restimulation de puissances relâchées, engourdies⁵. Comme l'âme est essentiellement un mouvement, un tel engourdissement ne lui est pas naturel mais surajouté, il peut donc faire l'objet d'une purification⁶. Celle-ci est progressive : l'âme est entravée par une succession de couches, de « tuniques » qui l'empêchent d'articuler correctement ses ἔννοιαι et d'ainsi (se) connaître⁷. Cela explique notamment que la réminiscence des universels s'avère plus facile que celle des particuliers : connaître ces derniers exige le concours de l'imagination et de la sensation, facultés qui dépendent du corps et sont plus facilement et profondément contaminées par l'oubli qu'il provoque. Au contraire, les universels n'ont besoin que des facultés rationnelles, qui peuvent être aveuglées mais jamais tout à fait submergées par ces influences corporelles⁸. Ceci dit, cette précision nous apprend que même si elle est plus difficile, il y a aussi une réminiscence des particuliers : le schème du ressouvenir couvre toute connaissance possible. Il n'y a donc jamais de pure obtention de connaissance de l'extérieur, mais toute acquisition cognitive est un réveil, une libération, une réactualisation et une réarticulation de contenus internes à l'âme.

1. *ET* 191, p. 166.26-168.10. Outre les propositions explicitement citées dans celle-ci (20, 43, 44 et 51), il faut lire le passage à la lumière de la proposition 39 : la conversion peut se limiter à l'οὐσία comme elle peut aussi inclure l'activité, nous suivons sur ce point J. TROUILLARD, *La mystagogie de Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1982, p. 53-70.

2. *In Alc.* 191.5-192.14. Le problème émerge d'objections qui opposent l'exigence de citer le moment où l'on a appris chaque chose de l'*Alcibiade* 106d-e aux arguments sur la réminiscence dans le *Phédon* 75c-d.

3. *Ecl. Phil. Chald.* 5, p. 211.25-212.16, qui, à cette affirmation d'une identité de toutes les âmes par leurs constituants, retrouvés par réminiscence, ajoute une nuance : chaque âme possède en outre sa forme propre en plus de celle qu'elle partage avec toutes les autres, celle-ci l'individualise. Sur cette question, voir M. PERKAMS, « An Innovation by Proclus : The Theory of the Substantial Diversity of the Human Soul », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 167-185.

4. *In Remp.* II.153.28-154.5.

5. *In Remp.* II.351.11-17.

6. *In Eucl.* 46.18-47.8.

7. *In Alc.* 224.1-16.

8. *In Remp.* II.350.15-23 ; voir aussi la section 1.2 supra.

1.4.1.2 Conditions

Qu'est-ce qui rend l'âme capable d'être ainsi purifiée et de se ressouvenir ? On peut distinguer ce qui explique que seules les âmes sont capables de réminiscence des facteurs qui rendront une âme donnée plus ou moins capable de réminiscence.

Pour toute âme Une première raison est très générale : comme la réminiscence est un processus, il doit s'opérer dans le temps, en plusieurs étapes. Cela signifie que ce pour se ressouvenir (que ce soit par apprentissage ou découverte), il faut soi-même être une réalité temporalisée, qui vit plusieurs moments successifs, même si ses *λόγοι* constitutifs sont toujours présents¹. Mais il ne peut s'agir de n'importe quelle façon d'être dans le temps : d'après Proclus, une âme mortelle ne saurait être capable d'intellection ou de réminiscence, il lui faut donc vivre toujours².

Une autre condition concerne la descente de l'âme dans le devenir. Certes, celle-ci entrave la réminiscence, mais si l'âme était d'emblée détachée de la réalité corporelle au point d'être inaccessible aux passions, elle serait toujours parfaite, ne connaîtrait pas d'oubli et donc pas de réminiscence. C'est parce qu'elle peut sombrer et le fait au moins provisoirement que l'âme (ou son « cocher ») peut opérer une réminiscence³. Il n'y a donc pas de réminiscence pour les âmes, divines ou démoniques, qui échappent à l'influence du devenir. Mais la réminiscence est purification de la *διανοία*, comme l'affirme le passage traduit ci-dessus. Or il s'agit de la faculté psychique que n'ont pas les animaux⁴. La réminiscence est donc une opération exclusivement humaine, et commune à tous les humains, dans la mesure où elle exige temporalisation, immortalité, contact avec le devenir et possession de la faculté dianoétique.

Proclus y ajoute encore la présence de vestiges du divin, de *συνθήματα*, placés par le Demiurge dans les âmes humaines pour favoriser la prière et la réminiscence à titre de cause matérielle de celle-ci⁵ : une intuition obscure du divin, qui pourrait n'être qu'un autre nom de l'une des *ἐννοιαί*. Ces dernières, bien entendu, sont aussi condition de possibilité de la réminiscence, puisque son but est leur bonne articulation.

Pour chaque âme Toutes les âmes humaines ne sont cependant pas égales devant la réminiscence. Dans des passages sur lesquels nous reviendrons, Proclus opère des distinctions selon

1. *In Alc.* 228.1-24.

2. *In Parm.* V.1014.26-36. Proclus ne détaille cependant pas les raisons de cette inférence, qui figure seulement comme exemple d'exploration des conséquences de l'hypothèse de l'immortalité de l'âme et de l'hypothèse inverse, dans le cadre de l'exposition de la méthode dialectique ; voir à ce sujet la sous-section 2.1.6. Il est cependant probable qu'il ait à l'esprit un argument inspiré du *Ménon*, 81c-d.

3. *In Alc.* 227.2-23, à partir du *Phèdre* 249c et 253c-e. Proclus attaque ici la thèse plotinienne (ou ce qu'il en comprend) de l'âme rationnelle non descendue dans le corps ; sur cette polémique, voir notamment *ET* 211 ; *In Tim.* III.334.3-8 ; D. G. MACISAAC, « The Nous of the Partial Soul in Proclus' Commentary on the First Alcibiades of Plato », *Dionysius* 29 (2011), p. 29-60.

4. *In Tim.* I.53.21-23 ; voir aussi la version arabe de la fin de l'*In Tim.*, p. 206v.1-2. Cependant, en *In Tim.* III.238.29-240.6, Proclus semble suggérer que même les animaux ont une âme immortelle à côté de leur âme mortelle et purement irrationnelle, ce qui rend possible la métensomatose des âmes humaines en animaux, mais pourrait ouvrir l'accès à la réminiscence pour ceux-ci également.

5. *In Tim.* I.213.16-19 ; *Ecl. Phil. Chald.* 1, p. 206.19-25 et 5, p. 211.20-25.

au moins deux critères. Le premier est pour ainsi dire développemental : il y a un bon moment dans l'évolution naturelle de l'individu pour opérer la réminiscence. Dans le *Parménide*, Socrate est représenté comme jeune moins pour des raisons de plausibilité historique (on sait ce qu'elle vaut pour ce dialogue) que parce que la jeunesse est une condition favorable à la réminiscence¹. En revanche, cela ne signifie pas qu'un nouveau-né soit dans la meilleure des postures pour se ressouvenir. D'une part parce qu'il faut qu'il y ait oubli pour qu'il y ait réminiscence et que cet oubli, cette désarticulation, ne survient qu'après la naissance, en raison des impressions corporelles. D'autre part parce qu'alors, l'influence du corps est trop puissante pour susciter quoi que ce fût d'autre qu'un oubli profond que seul le temps pourra mitiger².

Le second critère mérite plus d'explications.

Parmi les natures, certaines, plus vigoureuses, contemplent par elles-mêmes le vrai et sont plus inventives, « sauvées par leur propre force », comme dit l'oracle, tandis que d'autres, plus faibles, ont besoin d'un enseignement et d'une réminiscence opérée par d'autres, qui possèdent la perfection dans les domaines où elles-mêmes sont imparfaites.³

Ce passage nous fournit une importante opposition qui structurera la fin de la présente section : celle entre la recherche autonome et l'enseignement par autrui. Ce qui est moins clair, c'est en quoi certaines âmes sont plus vigoureuses et dès lors autonomes tandis que d'autres le sont moins et ont besoin d'une aide extérieure : invoquer le caractère ne suffit pas. Proclus n'en parle pas moins de *natures* : il ne s'agit donc pas seulement de moments différents dans l'évolution d'une âme, mais aussi de caractéristiques au moins en partie innées. Nous examinerons en détail par la suite ce qui constitue la bonne nature pour la découverte ou l'apprentissage⁴.

1.4.1.3 Sources de réminiscence

Passons toutefois maintenant à ce qui provoque la réminiscence. Le passage traduit au début de cette section indique qu'il s'agit des « phénomènes », à partir d'ailleurs, de l'extérieur⁵. Lesquels ?

Monde extérieur Nous l'avons déjà évoqué : la sensation, aussi bas degré cognitif et aussi incapable de connaissance au sens strict soit-elle, est l'instrument de la réminiscence de la *διάνοια*, elle lui en fournit le matériau⁶. Le cas paradigmatique est celui des phénomènes astronomiques. En observant les révolutions du Monde, les centres et les axes des sphères célestes, les parcours des différents astres, nous pouvons nous rappeler, à partir de ces phénomènes visibles

1. *In Parm.* I.687.28-30.

2. Respectivement *In Tim.* II.287.12-18 et III.330.9-331.2. Sur ces questions, voir la sous-section 3.2.1.6.

3. *In Alc.* 177.6-11 : Καὶ τῶν φύσεων αἱ μὲν ἔρρωμενέστεραι δι' ἑαυτῶν θεῶνται τὸ ἀληθὲς καὶ εἰσιν εὐρετικώτεραι, 'σωζόμεναι δι' ἑῆς ἀλκῆς', ὡς φησι τὸ λόγιον, αἱ δὲ ἀσθενέστεραι ἐπιδέονται καὶ διδασκαλίας καὶ τῆς παρ' ἄλλων ἀναμνήσεως τῶν τὸ τέλειον ἔχόντων ἐν οἷς εἰσὶν ἀτελεῖς. Il s'agit du fr. 52 des *Oracles Chaldaïques*, aussi rapporté en *In Remp.* II.112.23 et 120.4.

4. Voir sous-section 3.2.1.

5. Voir ci-dessus *In Parm.* IV.894.18-2. Voir aussi *In Eucl.* 44.25-45.17 et 46.15-47.8.

6. *In Remp.* I.232.29-233.4 et *In Tim.* I.102.29-32, voir sous-section 1.1.1.4.

particulièrement réguliers, que l'univers est organisé selon des *λόγοι* qui sont aussi les nôtres¹. Mais même si ce genre d'exemple déjà cher à Platon est fréquent chez Proclus, il ne s'agit pas de la seule source empirique de stimulation de la réminiscence. En effet, de plus prosaïques observations, par exemple celle de l'Histoire humaine, peuvent faire l'objet de corrélations et de prédictions qui ont elles aussi cet effet de rappel et de facilitation de la réminiscence².

Par ailleurs, la manière dont la sensation se fait instrument de la réminiscence peut varier pour chacun. Proclus distingue à la suite de Plotin trois grands profils d'âmes prêtes à la réminiscence. Le musicien ou plutôt le mélomane (*μουσικός*) perçoit dans la musique les harmonies audibles qui le renvoient à la beauté divine et enclenchent sa réminiscence. L'amoureux peut faire de même à partir de toute beauté sensible, et en particulier de la plus pure, à savoir la beauté visible. Le philosophe, enfin, est capable de fonder sa réminiscence dans toutes les formes, toutes les régularités, qu'il rencontre dans la réalité sensible³. Si l'on suit cette gradation, la beauté est une saillance particulière dans les régularités sensibles qui les rendent plus propices à servir à la réminiscence et, parmi les beautés, l'audible apparaît à plus de gens que la visible. Dans le cas des trois profils, ce sont des régularités dans le flot du devenir, éventuellement belles, qui renvoient l'âme à sa propre organisation interne et permettent sa réminiscence.

Exercice dianoétique La réminiscence est purification de la *διάνοια*. Dans la mesure où celle-ci n'est pas une faculté émergente mais ne cesse d'être présente, quoique parfois engourdie, on peut s'attendre à ce que les pratiques qui servent à l'entraîner soient aussi celles qui stimulent la réminiscence⁴. Cela se vérifie.

Éducation préparatoire La *παιδεία*, que ce soit dans le sens restreint (souvent favorisé par Proclus) de transmission culturelle, ou dans le sens plus large qu'il mobilise parfois, est chez lui réputée porteuse de réminiscence. En dressant la partie irrationnelle de l'âme et en nourrissant la rationnelle, elle fournit à cette dernière l'occasion de se ressouvenir des êtres⁵. Les mathématiques, en particulier, offrent des images qui stimulent la réminiscence⁶. Pour peu que l'on dispose d'une nature adéquate, même les encouragements et les conseils pleins de modération des poètes rendent accessible la réminiscence des révolutions de l'âme, de ses *λόγοι* éternels et de ses puissances⁷. Cette préparation par la poésie et les sciences se confond avec celle préconisée pour se rendre capable de faire de la dialectique.

1. *In Eucl.* 89.15-22 et *In Tim.* III.150.21-28.

2. *In Tim.* I.123.29-124.4

3. *In Remp.* I.58.27-59.20 et *In Eucl.* 21.4-24. Les deux passages ne sont pas rigoureusement parallèles : dans le second, l'amoureux semble n'être sensible qu'aux beautés visibles (à l'exclusion des audibles), et le philosophe n'utiliser que les régularités mathématiques, plutôt que toute forme sensible. Sur la réminiscence de l'amoureux, voir aussi *TP* I.6, p. 30.3-7.

4. Nous avons décrit ces pratiques dans la sous-section 1.1.4.4. Certaines seront plus particulièrement détaillées dans les sous-sections 3.2.2 et 5.3.

5. *In Tim.* I.40.24-41.5 ; voir aussi *In Alc.* 14.9-19 et 195.12-17.

6. *TP* I.4, p. 20.8-12.

7. *In Remp.* I.179.9-15.

Textes Les sciences passent aussi par les traités, par exemple d'*Éléments* : ceux-ci sont l'occasion d'une réminiscence des théorèmes qui y sont exposés¹. C'est aussi valable pour les écrits de Platon, qui contiennent (par exemple dans le choix des mots des interlocuteurs) à la fois des exhortations au lecteur et des indices sur la structure de la réalité divine, tous censés aider le lecteur à s'en ressouvenir². Cela pourrait aussi être le cas des spéculations exégétiques elles-mêmes³. Du moins le Diadoque utilise-t-il à répétition le lexique du ressouvenir pour décrire les enseignements qu'il estime trouver dans les dialogues platoniciens⁴.

Discussions La réminiscence est surtout enclenchée par la discussion, dont la forme par excellence est la dialectique. Elle permet à l'âme de retrouver ce qu'elle a en elle, par opposition tant à l'écoute passive d'une rhétorique (qui n'informe que sur l'extérieur) qu'à la transmission des techniques (qui ne vise qu'à l'adaptation au devenir)⁵. C'est en fait l'ensemble de l'entretien philosophique, maïeutique comprise, qui permet la réminiscence⁶. Au fil des questions posées en un tel entretien, le répondant est amené à éveiller son âme et à en retrouver les *λόγοι* essentiels, toujours déjà inscrits en elle, ce que Proclus considère comme une preuve que toute connaissance et tout apprentissage qui y mène est une réminiscence⁷. Dans l'ensemble, les pratiques préparatoires à la réminiscence coïncident ainsi avec celles d'entraînement de la *διάνοια* : la réminiscence de ses propres *λόγοι* constitutifs est son activité propre.

1.4.1.4 Les deux modes de réminiscence

En quoi consiste la réminiscence ? Elle fait suite à la mise en ordre de l'irrationnel, mais constitue en elle-même une articulation interne à la partie cognitive rationnelle de l'âme, qui permet d'ôter les dernières « tuniques » que cette dernière a revêtues dans sa descente⁸. Elle peut s'accomplir selon deux modes, qui sont les seules façons pour une âme humaine d'obtenir de la connaissance : l'apprentissage (*μάθησις*) permis par l'enseignement, et la découverte (*εὔρεσις*) permise par la recherche⁹. Tout comme la réminiscence en général, ces deux activités sont propres aux âmes humaines : elles exigent de disposer de *λόγοι* innés et d'être capable de les retrouver (ce qui n'est pas le cas des animaux dépourvus de raison), mais aussi d'avoir besoin de le faire, c'est-à-dire d'être en un état d'oubli (ce qui n'est pas le cas des êtres supérieurs aux âmes humaines)¹⁰. Toutes deux supposent la possibilité d'une progression, et dès lors une succession

1. *In Eucl.* 431.15-432.19, qui est d'ailleurs la conclusion du commentaire de Proclus.

2. *In Tim.* Tim III.42.2-16 et *TP* I.5, p. 21.3-11.

3. *In Remp.* II.217.15-18 leur donne du moins une fonction de rappel, mais qui semble relever davantage du moyen mnémotechnique pour des âmes déjà initiées.

4. Par exemple *In Tim.* I.172.14-32 et *In Alc.* 14.16-18. Il applique parfois aussi l'expression à ses propres écrits, voir par exemple *In Tim.* III.293.5-14.

5. Respectivement *In Alc.* 170.25-171.6 et *In Crat.* 61, p. 26.19-27. Ce second cas était cependant décrit comme un entraînement de la *διάνοια* en *In Parm.* III.341.1-4 et *TP* V.24, p. 87.22-88.5, il constitue donc un exemple limite.

6. *In Alc.* 28.18-29.1. Nous reviendrons en détail sur la dialectique, ses méthodes et ses outils au chapitre 2.

7. *In Alc.* 15.12-16 et 280.24-281.16.

8. *In Alc.* 224.1-225.11.

9. *In Alc.* 176.19-25 ; 225.11-14 ; *In Remp.* II.286.3-13 et *TP* I.1, p. 8.5-15.

10. *In Alc.* 187.3-17.

temporelle : il faut un état d'ignorance, puis un état de recherche ou d'enseignement, suivi d'une découverte ou d'un apprentissage, pour aboutir enfin à un état de connaissance acquise, chaque stade étant meilleur que le précédent¹.

Ce schéma s'applique aux connaissances intellectuelles telles qu'usuellement visées par les commentaires procliens, mais aussi aux artisanats. En effet, un artisan donne forme à une matière corporelle, à partir de la forme sans matière de l'objet à créer, qu'il possède préalablement en son âme. Pour ce faire, il déploie dans la matière un *λόγος*, en un procédé très similaire à la réminiscence philosophique, et qui peut reposer lui aussi soit sur une découverte personnelle, soit sur l'enseignement obtenu d'un autre artisan². Les concepts de découverte et d'apprentissage portent ainsi sur diverses sortes de savoir que l'on peut acquérir, aussi bien théoriques que pratiques.

Il reste à voir en quoi consistent, à leur tour, ces deux modes. Une première comparaison entre eux nous dit qu'« il faut soit apprendre ce qu'on ignore, soit le découvrir : soit en nous convertissant vers nous-mêmes et en trouvant le vrai par nous-mêmes, soit en étant mus et aidés par d'autres à la saisie de la science »³. À première vue, un tableau assez clair se dessine : on peut soit conquérir la connaissance par ses seuls efforts, en une autoconversion spontanée de l'âme – et c'est la découverte – soit la recevoir plus passivement d'autrui – et c'est l'apprentissage. La suite du passage va du moins dans cette direction : certaines âmes ont une nature plus vigoureuse, elles peuvent contempler par elles-mêmes et sont aussi capables d'y aider les autres âmes, plus faibles, qui ont besoin d'enseignement et de réminiscence fournis de l'extérieur⁴. Nous aurions donc une réminiscence de première main, la découverte, active et autosuffisante, comme une sorte de choix préférable opposé à une réminiscence de seconde main, l'apprentissage, qui repose sur l'aide d'autrui, en l'occurrence celle des âmes capables de découverte. Le modèle est simple, est-il tenable ?

1.4.2 Recherche et découverte

Examinons d'abord la découverte qui, à prendre à la lettre ce qu'on vient de dire, semble distinguer le savant capable d'enseigner de celui qui a simplement appris quelque chose d'un maître. Les âmes humaines sont liées au corps, ce qui les soumet à des mouvements extérieurs et rend parfois nécessaire une correction par un agent externe, c'est l'apprentissage. Elles n'en sont pas moins essentiellement automotrices, c'est donc la découverte qui est le mode d'accès le plus approprié à l'essence de l'âme⁵. La découverte serait donc le mode d'accès à la connaissance qui préserve l'autonomie de l'âme.

1. *In Alc.* 177.12-178.12 ; 180.9-20 et 228.1-24 ; *In Crat.* 65, p. 28.27-29.

2. *In Crat.* 53, p. 22.28-23.13. Toute forme de travail physique (pourvu qu'elle soit compatible avec la vertu) est d'ailleurs valorisée comme permettant un progrès de l'âme en *In Op.* 132-133.

3. *In Alc.* 176.24-28 : ἀλλ' ἢ μαθεῖν δεῖ τὸ ἀγνοούμενον ἢ εὐρεῖν, ἢ πρὸς ἑαυτοὺς ἡμᾶς ἐπιστρέφοντας καὶ δι' ἑαυτῶν τὸ ἀληθὲς ἀνευρίσκοντας ἢ παρ' ἄλλων ἀνακινουμένους καὶ βοηθουμένους εἰς τὴν τῆς ἐπιστήμης ἀνάληψιν.

4. *In Alc.* 177.6-11, traduit plus haut.

5. *In Alc.* 225.14-24.

1.4.2.1 Découverte paradigmatique

Immobilité silencieuse À la prendre au sérieux, elle est un idéal exigeant. Pour prendre un cas extrême mais paradigmatique, découvrir ce qu'est le Démiurge à partir de notre situation incarnée exige d'en avoir à l'esprit tous les effets : la nature de l'ensemble des êtres sensibles aussi bien que, celles des principes intermédiaires, c'est-à-dire l'ensemble des êtres qui composent la vie de l'univers. On rencontrera à nouveau cette logique à propos de la dialectique : connaître vraiment, c'est passer en revue toutes les conséquences. Mais la découverte prise dans toute sa radicalité est encore plus exigeante, car elle demande une identification à l'objet à découvrir ; pour découvrir le Démiurge, l'âme doit aussi devenir un monde intellectif qui imite autant que possible l'ordre intelligible, puisque telle est la caractéristique du Démiurge¹. Mais cette découverte au sens le plus plein, comme le répète ensuite Proclus, est la limite des capacités de l'âme : elle s'opère par sa capacité à demeurer en elle-même, immobile et silencieuse, par sa manence qui l'assimile à l'éternité du divin, la rend capable d'une contemplation intérieure mais pas d'une communication de ce qu'elle a découvert². Pour notre propos, c'est fâcheux : si la découverte doit être non seulement ce qui rend une âme capable d'enseigner à autrui, mais aussi ce qui caractérise son automotricité, elle doit pouvoir communiquer et se mouvoir.

Modes de découverte Proclus distingue à cette occasion trois niveaux de découverte. Le premier est celui qu'on vient de décrire, par union avec son objet ; il s'agit d'une découverte intellectuelle, c'est-à-dire qui est moins propre à l'âme en tant qu'âme qu'en tant qu'elle possède un intellect. Le second est la découverte scientifique, qui procède par raisonnement et composition. Le troisième est la découverte doxastique, elle correspond au concept moderne de sérendipité³ : elle découvre au gré des circonstances, par des moyens irrationnels ou fortuits, ce qui la teinte d'incertitude⁴. Ce dernier niveau n'est guère développé par Proclus, il est même exclu de l'autre partage des modes de découverte proposé peu avant. Celui-ci oppose une découverte scientifique, qui descend des principes vers les conséquences, à une découverte proprement réminiscente, qui remonte des dérivés vers les principes et est qualifiée d'encore un peu plus difficile que la première⁵. C'est à cette remontée réminiscente que correspond vraisemblablement la découverte intellectuelle. Son modèle, l'Intellect, est conversion permanente vers lui-même, qui implique une découverte toujours en cours mais toujours déjà réalisée : elle est le nom qu'on peut donner à la plénitude qui lui vient des intelligibles et qu'il saisit sans obstacle⁶. Pour les âmes humaines, cela reste un idéal régulateur. Il justifie néanmoins que celui qui sait quelque chose, tant qu'il ne l'a pas découvert, est tenu à la plus grande prudence, mais peut

1. *In Tim.* I.301.3-302.8. Il s'agit de l'intellection par autodépassement de l'âme, voir à ce sujet la sous-section 1.1.5.3.

2. *In Tim.* I.303.3-24.

3. À savoir la découverte inattendue par observation sagace d'un phénomène a priori non envisagé comme source de découverte possible ; voir par exemple A. KANTOROVICH et Y. NE'EMAN, « Serendipity as a Source of Evolutionary Progress in Science », *Studies in History and Philosophy of Science* 20.4 (1989), p. 505-529.

4. Sur ces trois modes, comparer *In Tim.* I.302.8-24 et 400.17-23.

5. *In Tim.* I.300.30-301.3.

6. *TP* V.17, p. 62.22-63.5.

se montrer très assuré et affirmatif une fois la découverte réalisée : il sait alors, avec toute la certitude possible, ce qu'il doit dire et faire¹.

1.4.2.2 Sciences et découverte

Méthode Une première nuance est ainsi à apporter à l'idéal de découverte : pour qu'elle puisse rendre capable d'enseigner et surtout pour qu'elle préserve bien l'automotricité de l'âme, il ne doit pas s'agir de la découverte intellectuelle, ni de la doxastique, mais de la découverte scientifique. En effet, elle seule est le résultat d'une recherche (contrairement à ce qui est obtenu par hasard ou par perception) distincte de la découverte proprement dite (contrairement à l'activité intellectuelle)². Grâce à l'investigation scientifique des images de l'intelligible, l'âme peut y retrouver des reflets de sa propre essence et, ce faisant, se retrouver elle-même³. Or toute science s'occupe principalement de ses axiomes et de leurs conséquences. Dans le cas de la géométrie, science typique chez Proclus, on peut distinguer, parmi ces conséquences, les problèmes et les théorèmes. Les premiers font l'objet d'une construction d'objets inexistantes à partir de règles existantes, tandis que les seconds ont une réalité indépendante et font donc l'objet de la découverte⁴. Une science ne peut être vraiment théorique ou contemplative que lorsqu'elle passe des problèmes aux théorèmes, qui sont un plus digne objet ; elle n'en a pas moins besoin d'avoir construit des problèmes pour la découverte de ses théorèmes⁵. Cela exige un complet déploiement des méthodes dialectiques : alors que l'analyse peut suffire à résoudre les problèmes, il faut déployer la division pour découvrir les formes, la démonstration pour passer des principes posés aux théorèmes recherchés⁶. Dans le cas des sciences, la découverte est toujours le résultat et le but de l'application d'une méthode. Cela n'exclut pas la découverte accidentelle (ou « porisme »), c'est-à-dire celle d'un théorème supplémentaire à celui recherché, mais il n'est obtenu qu'après le déploiement des méthodes scientifiques et grâce à lui, non par un concours de circonstances fortuit⁷. La spontanéité de la découverte sur ce mode est conditionnée à la capacité à suivre consciencieusement la méthode scientifique, ce qui donne un sens différent à l'affirmation d'une « vigueur » automotrice (à la façon du passage traduit plus haut) comme corrélat inné de la découverte.

Hypothèses Nous avons dit que la méthode scientifique part d'hypothèses, et notamment d'axiomes⁸. Celles-ci ne sont pas choisies au hasard ; le critère principal de leur choix est justement la nature des découvertes qu'elles permettent. Dans la physique du *Timée* interprété par

1. *In Alc.* 120.2-6 et 287.6-9.

2. *In Eucl.* 19.1-5.

3. *In Eucl.* 140.27-142.7. Une tentative de reconstruction des étapes de l'expérience psychique de réminiscence obtenue par la science est aussi proposée par E. MOUTSOPOULOS, *Les structures de l'imaginaire dans la philosophie de Proclus, op. cit.*, p. 29-41.

4. *In Eucl.* 200.22-201.5.

5. *In Eucl.* 234.1-6 et 243.16-29, à propos du théorème 4 des *Éléments*, qui exige qu'on sache comment construire des droites égales, ce qui est un problème.

6. *In Eucl.* 69.13-19 et 242.17-20.

7. *In Eucl.* 301.22-302.10.

8. Nous reviendrons plus en détail sur la structure des sciences hypothétiques et de la dialectique dans la section 2.1.

Proclus, l'axiome de l'existence d'un Démiurge a pour fonction de faire découvrir au lecteur la nécessité d'une cause efficiente de toutes choses, tandis que celui qui concerne le Modèle ne vise pas tant à faire découvrir l'existence d'une cause paradigmatique (déjà déductible de celle du Démiurge) qu'à découvrir en quoi elle consiste, ce qui fera l'objet de définitions et démonstrations fondées sur cet axiome¹. La découverte n'est ainsi pas accomplie par l'hypothèse de départ mais bien par les démonstrations qu'elle rend possibles : la cause finale de l'univers (celle visée par la bonté du Démiurge en 29d-e) introduit le discours de Timée afin d'en permettre la découverte tout au long de ce discours².   l'inverse, une hypothèse peut ˆtre repoussée au seul motif qu'elle ne permet pas de d ecouvertes³ : c'est là le critère de valeur et de sélection des hypothèses scientifiques.

Lemmes La découverte est donc rendue possible par des hypothèses. Elle peut aussi reposer sur des conclusions prises comme des hypothèses partielles, c'est-à-dire des lemmes précédemment découverts : un ou plusieurs théorèmes peuvent eux-mˆmes servir à une d ecouverte⁴. Celle-ci est ainsi guidée par une doctrine que d'autres arguments ont permis d'établir, parfois en d'autres contextes. La découverte de la fin ultime de l'ˆtre humain dépend du théorème qui identifie juste et avantageux, la détermination de ce qu'est la justice dépend à son tour du fait que différentes activités conviennent à des natures diff erentes⁵. Une découverte, mˆme sur des sujets naturels, peut s'appuyer sur une doctrine th eologique⁶, qu'il faut probablement interpréter comme quant à elle enseignée plutˆt que découverte. Dans tous ces cas, la découverte n'est pas opérée à partir de rien, elle exige non seulement de suivre une méthode, mais aussi de s'appuyer sur des propositions admises, soit à titre d'hypothèses, soit suite à une découverte ou un enseignement antérieurs. Elle trouve son automotricité dans ce milieu de scientificité, dans le mouvement d'une proposition ou d'un concept à l'autre, tissant par là l'articulation recherchée.

1.4.2.3 Conduire à la découverte

La description donnée jusqu'à présent peut donner l'impression que la découverte est un processus strictement intérieur et individuel. C'est en principe possible, mais ne semble pas constituer la modalité ordinaire de la découverte scientifique.

Effort collectif Mentionnons d'abord un cas limite. Les pythagoriciens qu'admire Proclus sont cens es avoir eu pour principe communautaire de collectiviser la recherche, et du moins de mettre en commun leurs découvertes doctrinales. Chacun peut ainsi jouer le rˆle d'enseignant

1. *In Tim.* I.264.10-20 ; 320.26-31 et 328.16-332.18.

2. *In Tim.* I.355.28-356.5. Cette façon de comprendre une hypothèse par l'exploration de ses conséquences sera le principe directeur de la dialectique, voir sous-section 2.1.6.

3. *In Remp.* II.17.5-9, qui argumente contre l'hypothèse d'un nombre tir e des sept Cosmocrates.

4. *TP III.cap.*, p. 1.10-11., cf. *In Eucl.* 211.12-18.

5. *In Alc.* 315.6-8 et 317.18-20 ; *In Remp.* I.252.2-4.

6. *TP I.6*, p. 30.7-10.

pour les autres, qui se font élèves. C'est cette habitude que reprennent les personnages du *Timée*; en la mettant en scène au début du dialogue, Platon nous invite selon Proclus à imiter la coutume dans nos propres pratiques collectives¹. Cela fait du moins écho à l'exigence du nomothète de la *République* envers les Gardiens : pratiquer ensemble la découverte des révolutions astronomiques². La découverte pourrait ainsi se faire ensemble, ou en tout cas faire l'objet d'une émulation où les progrès d'autrui stimulent et facilitent ceux de chacun. La découverte comme activité automotrice de l'âme serait ainsi renforcée par celle d'autres âmes.

Aide Mais le cas le plus fréquent va plus loin encore. Trouver la vérité exige de chercher soi-même, d'apprendre les uns des autres et de prendre les dieux pour guides³. Le rapprochement avec l'apprentissage est par là suggéré : si l'on peut trouver par soi-même, ce sont parfois les dieux et souvent les hommes qui nous aident à le faire. Il peut s'agir de simplement inciter l'âme à chercher, mais aussi de la guider pas à pas au fur et à mesure de sa recherche ; Parménide fait l'un comme l'autre avec Socrate⁴. Celui-ci, à son tour, aidera Alcibiade à découvrir, que ce soit en opérant un raisonnement sur le contraire de ce qui est recherché pour laisser le jeune homme finir le travail par lui-même, ou en l'accompagnant dans toute l'exploration des hypothèses possibles, qui est nécessaire à sa découverte de la conclusion⁵.

En outre, sur ce dernier cas, Proclus reste équivoque quant à qui réalise la découverte (laquelle porte sur « notre οὐσία ») entre Alcibiade, le lecteur du dialogue, ou les deux. Il ne s'agit pas d'un cas isolé. De façon plus claire encore, Proclus conclut son *Hypotyposis* en expliquant à son destinataire que l'enquête sur les hypothèses astronomiques (y compris celles erronées) était nécessaire pour le mener à la découverte du mouvement véritable des planètes⁶. Une simple exposition du modèle juste n'y aurait pas suffi, il n'y aurait pas eu alors de découverte. Mais ce cas, tout comme l'assistance soutenue de Socrate envers Alcibiade, montre que la découverte n'exige pas forcément une démarche entièrement spontanée et solitaire, et peut tout à fait être accompagnée du début à la fin sans cesser d'être découverte.

Enseigner à découvrir ? Est-ce à dire que les catégories d'apprentissage et de découverte se rapprochent au point de se confondre ? Il faudra d'abord examiner l'apprentissage pour répondre à cette question. Mais nous pouvons déjà souligner que son automotricité essentielle se caractérise davantage par le caractère logique, fondé et bien compris de ses progrès que par l'absence d'assistance extérieure⁷. Nous aurons par la suite l'occasion de voir que cet éventuel accompagnement en dit aussi peu qu'il est possible pour stimuler l'automotricité de l'âme⁸ ;

1. *In Tim.* I.16.2-12.

2. *In Remp.* II.74.22-25.

3. *TP* I.1, p. 8.5-15.

4. Respectivement *In Parm.* IV.874.3-7 et 860.10-12.

5. Respectivement *In Alc.* 212.16-213.3 et 308.11-19.

6. *Hypot.* VII.58, p. 239.

7. Proclus va jusqu'à identifier l'automotricité de l'âme et sa tension vers l'intellection, notamment dans l'EP, voir à ce sujet E. F. KUTASH, « A Physics for the Psyche ? : Proclus *Institutio Physica* and the "Life" of the Soul », dans *History of Platonism*, éd. R. BERCHMAN et J. FINAMORE, p. 199-213.

8. Voir sous-section 4.2.2.

il n'en est donc pas exclusif. Cela doit nous amener à comprendre cette automotricité comme différente d'une pure spontanéité qui transformerait d'elle-même, par quelque heureux hasard, les mouvements passionnels de l'état ordinaire de l'âme humaine incarnée, son oubli et son ignorance. L'automotricité qu'il s'agit de préserver – voire de reconquérir – survient contre ou au moins malgré ces mouvements passionnels, elle est une liberté naturelle mais acquise plutôt que spontanée. Garder cette lecture à l'esprit nous permet de rendre raison de cette découverte, à la fois caractérisée par l'automotricité, et pouvant néanmoins s'opérer en se faisant guider par une méthode, par un texte ou par un tiers. Elle nous permettra aussi de la comparer plus finement avec l'apprentissage.

1.4.3 Enseignement et apprentissage

Prenons donc le problème par l'autre bout, celui de l'apprentissage et de son corrélat, l'enseignement. Le passage traduit à la fin de la section sur la réminiscence suggère que celui qui apprend est mû par autrui, que sa réminiscence lui vient donc de l'extérieur. Cela a pu amener à attribuer aux néoplatoniciens tardif un certain pessimisme quant à la possibilité d'une connaissance autonome : l'âme particulière serait radicalement incapable de progresser et de se connaître sans une aide extérieure, divine ou humaine¹. Seulement, nous avons vu que Proclus maintient la définition de l'âme comme οὐσία automotrice et celle de la connaissance comme réminiscence autoconversive. Il n'y a connaissance que si c'est l'âme elle-même qui articule ses propres λόγοι. Dans ces conditions, comment l'apprentissage peut-il être une forme de réminiscence ?

1.4.3.1 Les deux apprentissages

Il convient d'abord de mentionner une distinction que propose Proclus. Il y a en fait deux types d'apprentissage et donc d'enseignement. Le premier est une influence qui descend directement de causes supérieures, typiquement de dieux, vers un apprenant à un niveau de réalité inférieur. Le second est un éveil au sein d'une âme par l'action d'une autre âme, située au même niveau de réalité. La découverte n'est meilleure que par rapport au second type d'enseignement ; elle reste en défaut par rapport au premier². Nous devons donc poser séparément, pour ces deux genres d'apprentissage, la question de l'automotricité qui les accompagne.

Enseignement divin Un exemple donné par Proclus d'enseignement divin est le discours du Démiurge aux jeunes dieux dans le *Timée* 41a-42e. Dans la mesure où il s'agit d'une transmission divine réputée supérieure à la découverte, cela signifie-t-il que l'intellection y serait providentiellement causée par une sorte de grâce ? Voyons ce qu'en dit le Diadoque dans le commentaire plus spécifiquement consacré à ce passage :

1. Voir en particulier M. ERLER, « Hilfe der Götter und Erkenntnis der Selbst : Sokrates als Göttergeschenk bei Platon und den Platonikern », dans *Metaphysik und Religion*, éd. T. KOBUSCH et M. ERLER, p. 387–413, qui ne laisse ouverte l'éventualité d'une découverte autonome que suite à une indispensable assistance divine.

2. *In Alc.* 188.3-13 et 242.2-11.

Lorsque le Démiurge parle, les jeunes dieux ont le rang d'auditeurs, et lorsqu'il intellige, ils apprennent, car l'apprentissage est dianoétique. Lorsqu'il demeure en sa propre unité, alors ces enfants intelligent. En effet, ils reçoivent toujours le rang inférieur au sien. Quand ils sont remplis à partir de lui, ils maintiennent la proportion en s'en faisant les auditeurs ; quand ils déploient sa puissance unique, en apprenant (car celui qui apprend déploie l'intellection de celui qui enseigne) ; quand ils sont inspirés par lui, en intelligeant (car l'intellect devient inspiré par le contact avec l'Un).¹

L'apprentissage, même inspiré par le Démiurge, est une activité dianoétique. Elle consiste bien à déployer une intellection, sans la produire à proprement parler, avec l'unité et la concentration que cela impliquerait. Même les jeunes dieux, d miurges de second rang, n'apprennent qu'en un tel déploiement dianoétique. La manière dont les dieux apprennent les uns des autres dépasse la port e de notre étude, elle est de toute façon peu trait e ailleurs chez Proclus. Mais d'un point de vue général, l'action des dieux sur des réalités, humaines ou divines, qui leur sont inférieures, consiste à renforcer la disposition naturelle par laquelle chacun tend vers sa propre r alisation². Par ailleurs, ce passage peut néanmoins nous fournir un argument *a fortiori* : si même l'apprentissage divin reste au niveau de la δίανοια sans le dépasser, il doit en aller de même de l'apprentissage suscité par d'autres âmes humaines.

Enseignement humain Il reste possible de raffiner le second type d'enseignement selon le genre d' me qui le fournit : toutes ne sont pas capables d'en proposer un qui soit valable. La multitude enseigne certes la signification conventionnelle des mots et transmet des opinions, mais son action est insuffisante pour provoquer une r miniscence³. Une telle transmission positive d'opinions est, si l'on veut, un enseignement, mais précisément au sens où Socrate affirmait ne pas enseigner. En effet, l'enseignement véritable consiste plutôt en l'exploration dialectique par laquelle l' me, qui n'est jamais une tablette vierge, retrouve les formes qu'elle possède, en acte, inscrites en elles, sans chercher à rien y ajouter qui sera reçu de l'ext rieur⁴.

Un tableau plus vaste des modes d'enseignement est donné dans un passage célèbre de la *Théologie Platonicienne*, qui admet comme valides et retrouve dans les écrits de Platon à la fois l'enseignement symbolique tel que pratiqué par les Orphiques, celui par images et analogies des Pythagoriciens, l'inspiration divine (ou son témoignage) censément à la source des *Oracles*

1. *In Tim.* III.315.19-28 : "Όταν à δημιουργός λέγει, τότε ακροατῶν ἔχουσι τάξιν οἱ νέοι θεοί, καὶ ὅταν ἐκεῖνος νοῆ, τότε μαθάνουσιν οὗτοι· διανοητικὴ γάρ ἡ μάθησις. ὅταν δὲ ἐκεῖνος μένη κατ' αὐτὴν τὴν ἔνωσιν, νοοῦσιν οἱ παῖδες· αἰεὶ γάρ τὴν ὑφειμένην δέχονται πρὸς αὐτὸν τάξιν, καὶ ὡς μὲν πληρούμενοι παρ' αὐτοῦ σφῆζουσι τὴν τῶν ἀκούοντων πρὸς αὐτὸν ἀναλογίαν, ὡς δὲ ἀνελίττοντες αὐτοῦ τὴν μίαν δύναμιν, τὴν τῶν μαθανόντων (καὶ γὰρ   μαθάνων ἀνελίττει τὸν τοῦ διδάσκοντος νοῦν), ὡς δὲ ἐκθεοῦμενοι παρ' αὐτοῦ, τὴν τῶν νοούντων (καὶ γὰρ   νοῦς ἔνθεος γίνεται τῇ πρὸς τὸ ἐν συναφῇ).

2. *In Remp.* II.146.15-19, voir aussi II.71.13-72.28. Nous développerons cette thématique dans les sections 3.2, 4.1 et 5.1.

3. *In Alc.* 242.18-243.4 et 275.13-16. Sur ce point et sur ce qui caractérise un bon enseignant, comparer la sous-section 3.2.2.2 et la section 4.2.

4. *In Crat.* 61, p. 26.19-27.1. Sur l'image de la tablette vierge, voir A. SHEPPARD, « The Soul as a Writing Tablet : From Plato to Proclus », dans *Defining Platonism*,  d. J. F. FINAMORE et S. K. WEAR, p. 218-227.

Chaldaïques et la dialectique socratico-platonicienne proprement dite¹. Seuls ces deux derniers modes sont explicitement qualifiés par Proclus de dianoétiques². Toutefois, les « images » qu'utilise le second mode de cette liste sont principalement les concepts des mathématiques ; seul le mode symbolique pourrait être considéré comme pourvu d'un fonctionnement différent de la logique dianoétique³. À cette possible réserve près, l'enseignement humain, dans ses divers modes, se ramène donc à une pratique dianoétique, c'est-à-dire scientifique ou analogue au fonctionnement des sciences et de la dialectique.

1.4.3.2 Sciences et apprentissage

Plusieurs éléments concourent d'ailleurs à rapprocher l'apprentissage de la pratique scientifique. D'abord, quand Proclus décrit la fonction des mythes qui intéressent le théologien, il explique qu'ils ne sont pas démonstratifs mais inspirés, qu'ils ne contraignent pas mais persuadent, qu'ils ne visent pas un apprentissage clair (μάθησις ψιλή) mais une sympathie avec le divin⁴. Puisque les deux premières oppositions se correspondent, il est sensé de considérer que la troisième leur est aussi parallèle : la sympathie avec le divin correspondrait alors à l'inspiration et la persuasion, tandis que l'apprentissage clair serait à rapprocher de la démonstration et de la contrainte logique dont elle est porteuse. De plus, un exemple d'apprentissage longuement développé par le Diadoque est la science théologique ; elle est préparée par la physique, les mathématiques, et leurs apprentissages, c'est-à-dire les méthodes, comme la division et l'analyse, qu'elles mobilisent⁵.

Ceci dit, Proclus parle parfois d'apprentissage (μάθημα ou παιδεύμα) en un sens plus large. Ceux d'Alcibiade qu'il retient comme valables sont la grammaire, la cithare et la lutte. Ce qui leur donne leur valeur, certes limitée, est qu'ils renvoient respectivement aux sciences, à la musique et à la gymnastique⁶. Ces dernières disciplines sont bien des enseignements : elles sont placées sous le patronage d'Hermès, qui est censé les avoir toutes découvertes, ce qui correspond à la description des apprentissages comme enseignés par ceux qui les ont découverts⁷. Or ces apprentissages au sens large correspondent en fait à la préparation aux sciences et à la dialectique, comme nous le verrons au chapitre 3. De fait, la plupart des apprentissages peuvent avoir plusieurs rôles et buts. On peut bien sûr apprendre par intérêt pratique, pour satisfaire desirs et besoins, voire par goût des honneurs, du prestige associé à la connaissance, quoiqu'il ne s'agisse alors pas d'un mode de vie ami de l'apprentissage (φιλομαθής), lequel prend la connaissance

1. *TP* I.4, p. 17.9-23.11, qui trouve son parallèle en *In Parm.* I.646.1-647.24. Au sujet de ces passages, voir par exemple J. PÉPIN, « Les modes de l'enseignement théologique dans la *Théologie Platonicienne* », *art. cit.* ; ainsi que S. E. GERSH, « Proclus' Theological Methods », *art. cit.*

2. *TP* I.4, p. 20.3-5.

3. Sur la façon dont ce mode de l'exposition théologique pourrait néanmoins suivre une logique scientifique, voir D. CÜRSGEN, « Metaphysische Prinzipientheorie und theologische Symbolik im späten Neuplatonismus », *art. cit.* ; mais aussi R. M. VAN DEN BERG, « Platons *Kratylos* und die *Theologia Platonica* des Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 35-48.

4. *TP* I.6, p. 29.10-17.

5. Comparer *TP* I.2, p. 10.18-25 ; p. 11.4-7 et I.3, p. 12.1-3.

6. *In Alc.* 192.16-194.3.

7. *In Alc.* 195.4-11

comme fin en soi¹. Quand c'est cette seule fin qui est prise en considération, une discipline n'est apprentissage que dans la mesure où elle contribue à la pratique des sciences véritables, et en particulier de la science suprême, la dialectique. C'est en cela que le Bien est l'apprenable par excellence, l'ultime objet d'apprentissage : il est l'objet de l'ultime apprentissage, celui préparé par tous les autres, qu'est la dialectique². Apprendre, c'est donc faire de la dialectique ou s'y préparer.

1.4.3.3 Apprentissage et autonomie

Apprentissage dialectique Comment la dialectique peut-elle non seulement compter comme un apprentissage, mais, en plus, en être le paradigme ? Parce qu'elle permet à l'âme qui la pratique de se connaître elle-même, dit Proclus. Sa différence avec le discours du genre rhétorique est que ce dernier consiste à offrir une connaissance venue de l'extérieur, que l'on peut certes mémoriser et appliquer, mais où l'âme est passive et n'apprend rien sur elle-même. Au contraire, un discours dialectique permet à l'âme de discerner le vrai en elle-même, c'est-à-dire d'opérer une réminiscence, ce à quoi se ramène au fond tout apprentissage³. En effet, l'apprentissage lui-même se distingue de la sensation par le fait que celle-ci est imprimée passivement de l'extérieur. Il se distingue de l'opinion par le fait que celle-ci est moins cohérente (ἐπεισοδιώδης) que lui. Contrairement à elles, l'apprentissage est réminiscence provoquée par projection dia-noétique interne à l'âme, par laquelle celle-ci se souvient de ses λόγοι éternels ; il est certes souvent stimulée par des paroles ou phénomènes extérieurs, mais ne s'y réduit pas⁴. Discours dialectique et apprentissage partagent donc ces caractéristiques.

Conscience de l'automotricité Leur concordance repose ainsi sur l'origine interne du mouvement psychique par lequel il y a réminiscence. Lorsqu'on établit que, dans un entretien didactique qui fait appel aux outils de la dialectique, celui qui affirme n'est pas l'enseignant mais celui qui répond aux questions, il devient aussitôt manifeste qu'il est en fait l'acteur autonome de son apprentissage, lequel se révèle être une réminiscence : toute cette prise de conscience fonde l'autoconversion de l'âme de l'élève⁵. Il ne s'agit pas là d'un tour de passe-passe sémantique par lequel on proclamerait autonome l'élève qu'on aura auparavant guidé passivement. L'automotricité est essentielle à l'âme, elle doit être présente au principe de tout apprentissage

1. *In Remp.* I.230.25-231.8.

2. *In Remp.* I.280.27-281.7. En *In Eucl.* 46.15-19, le même titre est cependant décerné aux mathématiques. Il faut probablement le comprendre dans ce cas comme insistant sur le statut de préparation par excellence à l'apprentissage qu'ont les mathématiques, comme en témoigne leur nom ; à ce sujet voir notamment N. D'ANDRÈS, « Sur le nom de *mathématique* : Apprendre par un autre et découvrir par soi-même chez Jamblique (*De communi mathematica scientia* chap. 11) et Proclus (*In Euclidem*, Prologue I, chap. 15) », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 89-109 ; d'autres en concluent que la seule mathématique accomplit la tâche principale de la philosophie proclienne qu'est la réminiscence, comme S. BRETON, *Philosophie et mathématique chez Proclus, op. cit.*, p. 163-172 ; c'est cependant méconnaître la centralité de la dialectique, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 2.

3. *In Alc.* 170.25-171.6.

4. *In Eucl.* 45.6-17 et 46.15-19.

5. *In Alc.* 15.12-16, à propos du syllogisme de l'*Alcibiade* 112e-113c, qui sera commenté en *In Alc.* 283.1-293.27.

digne de ce nom : on ne mène pas l'âme à se connaître elle-même en lui exposant une théorie. Néanmoins, cette exposition peut s'avérer une nourriture utile à la projection automotrice. À l'inverse, le simple format dialogique est insuffisant à ce qu'un apprentissage véritable se produise. On peut après tout *subir* un entretien socratique, répondre aux questions en se laissant guider, sans rien en retirer. La discussion, pas plus que n'importe quel exercice scolaire même baptisé « activité », ne prémunit pas de la passivité intellectuelle. En revanche, lorsqu'il devient clair pour l'élève que c'est lui et lui seul qui répond aux questions, qu'il peut y répondre librement, et que les réponses qu'il donne sont l'unique moteur de la discussion car il n'existe rien d'autre dans l'univers dialectique en construction, alors il peut comprendre le sens de la démarche dialogique et se tourner vers lui-même, vers les *λόγοι* de son âme.

Apprentissage et découverte Ne serait-ce alors pas là une recherche qui tend à la découverte ? Précisément. Quel sens y a-t-il, dans ce cas, à opposer apprentissage et découverte comme semblait le faire le passage traduit plus haut ? L'apprentissage qui se comprend lui-même devient recherche et découverte autonomes, sans cesser d'être un apprentissage. Il prend simplement conscience de l'automotricité qui le sous-tendait depuis le début, mais lui restait invisible, car orientée par la providence de l'enseignant. L'enseignant n'aurait pu guider l'élève si ce dernier n'était automoteur : on ne saurait enseigner aux pierres. Et au contraire, la libre spontanéité eût pu errer longtemps au hasard avant de se structurer en recherche qui a une chance raisonnable de découvrir ce qu'elle cherche. L'apprentissage est l'ensemble des efforts par lesquels l'âme tend et est aidée à tendre vers la connaissance de soi et le Bien qui est son ultime origine. À partir d'un certain degré d'avancement, celui des sciences et surtout de la dialectique, l'apprentissage devient recherche et découverte proprement dites. Si on veut l'opposer à ces termes, ce qui n'est qu'apprentissage sans être aussi découverte, c'est le moment préliminaire où prédomine l'influence de l'enseignant. L'automotricité est alors déjà présente, elle est inconsciente et orientée, voire manipulée, par l'enseignant¹. Plus il devient clair pour l'élève qu'il est l'unique acteur de son apprentissage, dont l'enseignant n'est qu'adjuvant utile, plus l'influence de ce dernier laisse et doit laisser place à la pure découverte qui se sait autonome, c'est-à-dire à l'autodidaxie, ou l'auto-apprentissage. Tout ce que l'âme a à apprendre sont ses *λόγοι* et leur bonne articulation, elle les tient d'elle-même, bien qu'en pratique elle ait besoin d'autrui pour les retrouver. Apprentissage et découverte sont ainsi deux aspects, deux modes ou deux moments de la réminiscence, unique mode d'acquisition de la véritable connaissance.

1.5 Qu'est-ce que connaître ?

À ce stade de l'exposition, nous pouvons formuler quelques conclusions sur le statut de la connaissance et de son acquisition dans le système proclien. Il ne s'agit pas de l'obtention d'un contenu propositionnel, même accompagné d'une justification, ni de la construction d'un modèle satisfaisant ou conforme aux phénomènes, ni du développement de compétences de

1. Nous reviendrons sur ces modes d'intervention pédagogique aux sections 4.1 et 5.3.

traitement de l'information. La connaissance, pour une âme humaine, est l'intellection des formes qui structurent la réalité, sur son mode propre, c'est-à-dire métabatique. Les formes ainsi intelligées coïncident avec les **λόγοι** essentiels constitutifs de l'âme. Connaître, c'est prendre acte de l'homologie, y compris dans ses détails, entre la structure de l'univers et celle du soi : les raisons qui organisent le premier sont présentes à titre essentiel dans le second. Les différentes facultés cognitives de l'âme se ramènent au mouvement qui la constitue, à savoir la révolution de ses deux Cercles, celui du Même (la **διάνοια**) et celui de l'Autre (l'opinion). À eux deux, ils épuisent l'activité de l'âme : les facultés irrationnelles comme la sensation et l'imagination en sont des extensions, qui permettent la figuration et la réceptivité envers le monde extérieur, mais ne peuvent fonctionner qu'informées par les deux facultés rationnelles qui correspondent plus proprement aux Cercles psychiques. Celles-ci génèrent respectivement des **λόγοι** dianoétiques et doxastiques, qui permettent à l'irrationnel d'exister en le corrigeant pour lui donner une cohérence et un fondement dans la rationalité et donc dans la réalité. Grâce à la possession inaliénable de **λόγοι**, nous voyons et pensons toujours bien ce qui est. Il y a une vérité-adéquation, mais celle-ci est inévitablement acquise.

On peut pourtant se tromper. Les **λόγοι** essentiels ont beau être nécessairement toujours présents en l'âme, ils ne sont pas d'emblée conscientisés. La génération des **λόγοι** doxastiques et dianoétiques prend du temps et du travail ; dans le rapport ordinaire et spontané de l'âme à elle-même, ses **λόγοι** se présentent sous la forme d'**ἔννοια**. Celles-ci structurent la pensée et le comportement, mais elles peuvent être inarticulées, floues, voire même échapper à la conscience au point que l'âme adopte des positions et des attitudes qui, au moins en surface, les nient. L'inarticulation des **ἔννοια** rend la raison incapable de corriger correctement les impressions de sa sensation, de son imagination mais aussi de ses désirs et émotions ; l'âme peut ainsi se laisser entraîner par leur inertie, c'est là l'ignorance, simple ou double, dans les variantes nuancées de confusion que nous avons examinées avec Proclus. Y remédier exige de traiter le problème à sa source : l'inarticulation des **ἔννοια**, qui doivent être réorganisées selon leur structure naturelle, celle de **λόγοι** essentiels.

Il s'agit ainsi bien d'une *réarticulation*, dans la mesure où l'état articulé est considéré comme naturel et donc premier par rapport à la confusion inévitablement causée par la confontation de l'âme au devenir, c'est-à-dire sa liaison à un corps. La soigner, c'est retrouver la familiarité de l'âme avec ses propres **λόγοι**, il s'agit pour elle d'une réminiscence. Sa confusion, pour incontournable qu'elle soit, n'est en général pas incurable. Ses remèdes sont l'apprentissage et la découverte. Ils s'avèrent être convergents, tant dans leurs méthodes (les sciences et leur préparation) que dans leur résultat, à savoir l'autonomie retrouvée d'une âme à nouveau capable de rendre conscientes ses propres structures, de les mobiliser de façon équilibrée et conforme à l'ordre de la réalité, auquel elles répondent.

Autonomie ne signifie pas autodétermination arbitraire. Il y a bien émancipation de l'âme ainsi éduquée, mais c'est une émancipation de ses propres erreurs et des confusions liées à sa situation particulière et corporelle, d'une part, d'autre part des émotions et autres affections qui causent cet état d'ignorance. C'est une émancipation par rapport à l'arbitraire et à l'idio-

syncrasie. L'autonomie visée est une redirection de l'activité de l'âme dans les règles qui sont propres à son essence et grâce auxquelles cette activité peut prendre conscience de cette essence. Par cette réarticulation de ses *ἔννοιαι* conformément à l'ordre naturel de ses *λόγοι*, l'activité de la *διάνοια*, à sa suite celle de l'opinion, puis des autres facultés, peuvent s'opérer avec fluidité et rigueur, culminant en une autointellection par laquelle l'âme peut percevoir lucidement le dehors comme le dedans, reflète l'un de l'autre.

Autrement dit, tout le travail éducatif, scientifique et philosophique a pour rôle de détourner l'âme des passions qui sont pour elle une distraction, afin de la rendre disposée à connaître, plus précisément à se connaître elle-même et par là l'ensemble du réel¹. Les structures de la réalité ne sont pas cachées, elles organisent tout le réel et sont donc présentes partout, à commencer par l'âme même. Pour qui a le regard assez fin, n'importe quelle expérience suffit à reconnaître les formes qui y sont impliquées et, par là, tout ce qu'il y a à savoir, « car si elles sont en toutes choses, il est possible de les rencontrer partout, une fois qu'on s'est rendu disposé à leur saisie »². La réalisation de cette « disposition » occupera la suite de ce travail.

1. *In Alc.* 4.21-5.14 et 243.15-244.2. La réduction de toute connaissance à une autoconversion s'inscrit dans une tendance plus générale de la pensée néoplatonicienne et en particulier proclienne à retrouver, pour l'âme comme pour les autres niveaux hénologiques, le principe et la fin à son propre niveau, au plus profond de soi-même. À ce sujet, voir S. E. GERSH, *From Iamblichus to Eriugena : An Investigation of the Prehistory and Evolution of the Pseudo-Dionysian Tradition*, Leyde, Brill, 1978, 113-137 et 305-307.

2. *In Parm.* IV.920.35-38 : εἰ γὰρ πᾶσι πάρεστι, πανταχοῦ δυνατὸν αὐτοῖς ἐντυγχάνειν ἑαυτὸν ἐπιτήδειον μόνον ποιήσαντα πρὸς τὴν ἀντίληψιν αὐτῶν

Chapitre 2

Les méthodes logiques

Lors d'un entretien philosophique, il n'est pas possible de parler directement des formes intelligibles, puisqu'elles sont indicibles. On ne peut donc attendre d'une telle discussion de contribuer directement à leur intellection, qui ne sera envisageable que dans la suite de la progression de l'âme. En revanche, on peut en attendre une meilleure articulation des *ἔννοιαι* qui manifestent les formes psychiques présentes dans les âmes des interlocuteurs, car celles-ci peuvent apparaître à travers la mise en pratique de ce que Proclus appelle les « méthodes logiques ». Il en fournit une liste : les mises à l'épreuve, la maïeutique, les réfutations, les définitions, les démonstrations, les divisions, les synthèses et les analyses¹. Telles sont les manières dont Proclus envisage la discussion rationnelle capable de mener à une réminiscence, en l'occurrence à l'articulation interne à l'âme. Suivons donc chacune de ces méthodes dans leur mode de fonctionnement et voyons les conditions et résultats propres à chacune d'elles.

2.1 La dialectique

Bien que son nom ne soit pas explicitement mentionné dans la liste des « méthodes logiques », la dialectique regroupe en fait la majorité d'entre elles, comme nous allons le voir. Mais avant d'aborder les méthodes de la dialectique telles qu'elles se retrouvent dans la liste ci-dessus et de chercher ce qu'elles ont en commun, examinons comment la dialectique se définit négativement par rapport à une autre pratique qui pourrait être confondue avec elle.

1. *In Parm.* V.987.9-28. La maïeutique est absente des manuscrits grecs, mais cependant présente dans les éditions récentes du texte, car Guillaume de Moerbeke la mentionne dans sa traduction latine ; une telle mention est de plus cohérente avec la ligne 20, qui oppose l'état inspiré à la maïeutique et la peirastique. Plusieurs des méthodes ici mentionnées correspondent aux « genres » littéraires attribués aux dialogues de Platon dans la tradition scolaire depuis l'organisation en tétralogies par Thrasyllus de Mendès. Sur cette organisation, voir notamment M. DUNN, « Iamblichus, Thrasyllus, and the Reading Order of the Platonic Dialogues », dans *The Significance of Neoplatonism*, éd. R. B. HARRIS, p. 59–80, il est probable que Proclus, qui hérite de cette classification, se sente tenu de l'intégrer dans son exégèse de la méthodologie platonicienne. Le présent chapitre tentera cependant de trouver, derrière ce qui est peut-être en partie une liste *ad hoc*, la logique du cadre méthodologique que tente de bâtir Proclus.

2.1.1 Dialectique aristotélicienne ou épichérématique

Comme le remarque Alexandre d'Aphrodise, la dialectique ne désigne pas la même pratique chez tous les philosophes : les stoïciens en font la science de bien parler, Platon celle de ramener la multiplicité des espèces à l'unité du genre et de diviser celui-ci en ses espèces, tandis qu'Aristote la considère comme une méthode de construction de syllogismes qui permet de bien mener les discussions sans nécessairement viser la vérité¹. Malgré certaines tendances concordistes au sein de la tradition scolaire², Proclus est conscient de cette divergence. Elle devient particulièrement importante à propos du délicat sujet de l'exégèse à donner du *Parménide* et de sa méthode : il ne suffit pas de tenter de prouver qu'il s'agit de la dialectique, encore faut-il caractériser précisément celle-ci. En effet, Parménide décrit sa méthode comme un entraînement qui vise à discerner la vérité³. Or, cela recoupe justement deux des trois fonctions qu'Aristote attribue à sa dialectique : l'entraînement méthodologique et l'habituatio à discerner le vrai du faux⁴. Il est donc tentant, surtout si on veut trouver une dialectique dans le *Parménide*, d'y assimiler la méthode aristotélicienne sous l'une ou l'autre forme⁵. Nous allons voir que Proclus insiste pour éviter cet écueil et distinguer soigneusement la dialectique platonicienne (qu'il estime effectivement retrouver dans le *Parménide*) de l'aristotélicienne. Afin de conjurer cette confusion, il utilisera d'ailleurs pour la seconde le nom de « méthode épichérématique » ou « méthode des épichérèmes », déjà présent chez Alexandre⁶. Le terme d'épichérème ne désigne pas, comme en français, un syllogisme accompagné de sa preuve⁷, mais est une variante de l'« épichérèse » qui désigne toute forme de tentative ou d'argument, rhétorique ou philosophique⁸. Pour mieux cerner ce qu'est la dialectique proprement platonicienne qui l'intéresse, commençons par examiner les insuffisances de cette épichérématique et la place que Proclus lui attribue.

2.1.1.1 Rejet de la prétention à la vérité

Le jugement de Proclus sur cette méthode semble implacable : si un grand sage comme Parménide s'apprête à traiter des réalités fondamentales en insistant sur la difficulté d'une telle tâche, « comment est-il possible de réduire ces envolées à des épichérèses creuses ? »⁹ Il est impossible que Parménide se serve des épichérèses de la dialectique aristotélicienne, pour

1. *In Top.* 1.8-2.2 et 3.8-15. Il ne s'agit cependant pas seulement de persuader, car la dialectique n'est pas la rhétorique : 3.25-5.15.

2. Par exemple, Alcinoos dans son *Didaskalikos*, 5-6 tente de retrouver chez Platon tant les conceptions platonicienne qu'aristotélicienne et stoïcienne de la dialectique.

3. *Parm.* 135c-136c : γυμνασθῆναι, γύμνασαι, γυμνασία, γυμνασάμενος.

4. *Topiques* I.2, 101a25-36.

5. *In Parm.* I.648.18-649.1.

6. *In Parm.* V.984.26 (ἐπιχειρηματικὴ μέθοδος) et *TP* I.9, p. 36.18 (ἐπιχειρημάτων μέθοδος); voir pour Alexandre *In Top.* 32.9-10 et 439.26-28.

7. É. LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, t. 2, Paris, Hachette, 1874, p. 1459.

8. Voir *In Alc.* 170.1-4 et 255.5-7 (argument purement rhétorique) ou *TP*, III.20 p. 68.15 et p. 71.9; *In Parm.* I.632.4 et V.993.21 (argument philosophique).

9. *TP* I.9, p. 34.17-18 : Πῶς οὖν ἔτι δυνατὸν εἰς ἐπιχειρήσεις διακένους ἀποπέμπειν τὰς ἐπιβολὰς ταύτας; à propos du *Parménide*, 136a-137a. Voir aussi *TP* I.9, p. 34.6-17 et p. 37.12-14.

trois raisons. D'abord, celles-ci portent non pas sur la vérité, mais sur des opinions admises, des *ἔνδοξα*¹. De fait, Aristote prend pour matériau de sa dialectique l'opinion soit de tout le monde, soit de la plupart des gens, soit des plus sages, soit de la plupart de ces derniers². Le problème, selon Proclus, est qu'une telle méthode ne dépasse jamais le niveau de l'opinion, et qu'elle n'établit ou ne détruit dès lors de proposition que conformément à l'opinion (*ἐνδόξως*). Cette inaptitude à changer de degré épistémique (c'est-à-dire de degré d'unité cognitive) se reflète dans le second reproche de Proclus, à savoir que la méthode épichérématique applique plusieurs approches différentes à chacun des problèmes qu'elle traite³. Elle développe voire complexifie donc ces problèmes : cela peut avoir des mérites, mais en tout cas pas celui d'unifier et la pensée et de la ramener à ses principes fondateurs⁴. En conséquence (et c'est là la troisième critique proclienne), si elle fait bien usage des méthodes de division, définition et démonstration, qu'elle a en commun avec la dialectique platonicienne, elle part cependant d'objets instables, et ne peut donc profiter de la rigueur, de la distinction et de la clarté que fournit la dialectique platonicienne quand elle les mobilise⁵.

Pour toutes ces raisons, la démarche décrite dans les *Topiques* est inadaptée à la saisie intelligible des causes invisibles qui sont l'objet du *Parménide*, mais la première est à la seconde ce que l'opinion est à l'Intellect⁶. Et de même que la subordination de l'opinion à l'Intellect n'enlève rien à sa propre valeur cognitive, la méthode épichérématique peut ne pas convenir aux hautes envolées du *Parménide* sans pour autant être dépourvue de valeur. D'ailleurs, le « génial Aristote » lui-même aurait d'emblée mis en garde contre le mésusage de son épichérématique : il ne faut l'appliquer ni aux choses qui nous sont les mieux connues, ni à celles qui nous sont entièrement invisibles⁷. Moins que d'une mauvaise méthode, son application au *Parménide* relève plutôt de la mobilisation importune d'une démarche sinon sensée. Mais à quoi sert-elle alors ?

2.1.1.2 Cohérence doxastique

Lorsqu'il récapitule les faiblesses de l'épichérématique que nous avons vues ci-dessus, Proclus y ajoute une nuance intéressante : « bien qu'elle dépasse l'imagination démonstrative, elle

1. *In Parm.* I.652.36-653.3 ; V.984.27-30 ; *TP* I.9, p. 38.10-13 et 39.14-17.

2. *Topiques* I.1, 100a30-b12 ; I.10, 104a8-10 ; I.14, 105a36-b1.

3. *In Parm.* V.984.31-33. Voir par exemple *Topiques* I.13, 105a22-33.

4. Il est exact que la critique ne porte que si on admet d'emblée une métaphysique et une épistémologie semblables à celles de Proclus, comme le souligne J. J. CLEARY, « The Role of Mathematics in Proclus' Theology », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 65-90, aux pages 85-86. Notons cependant que quand c'est de science et non plus de dialectique qu'il traite, Aristote semble partager cette préférence pour une méthode qui mène à une connaissance aussi unifiée que possible, voir les *Seconds Analytiques* I.22, 82b37-84a7 (la science exige que le nombre de principes ne soit pas infini) et I.25, 86a33-b9 (les démonstrations sont d'autant meilleures qu'elles admettent moins de termes).

5. *In Parm.* V.984.37-985.15 ; *TP* I.9, p. 40.3-18 ; *In Alc.* 250.16-251.17. Ces bénéfiques seront développés dans les prochaines pages.

6. *TP* I.9, p. 35.14-24.

7. *TP* I.9, p. 35.24-36.3. Proclus fait probablement référence aux *Topiques* I.10, 104a3-7, où Aristote estime absurde de pratiquer la dialectique sur ce qui est évident ou sur ce que personne ne défend. Il faut un peu de rudesse exégétique pour comprendre ce dernier cas comme concernant « ce qui ne nous apparaît pas du tout » (*τῶν παντελῶς ἀφανῶν ἡμῖν*) parce qu'au delà de nos capacités cognitives habituelles.

n'occupe que le second rang et peut se contenter de la simple éristique »¹. Le contexte rend le ton dédaigneux, néanmoins c'est là un rôle positif qui est attribué à l'épichérématique. En effet, dans la mesure où elle s'occupe des opinions et où celles-ci ont une valeur cognitive réelle, supérieure à celle de l'imagination², elle constitue une sortie de la profusion désordonnée des arguments éristiques, qui ne portent que sur les produits de l'imagination. Tels sont par exemple les concepts hystérogènes : en tant qu'imaginaires ils ne permettent pas la connaissance au même titre que le peuvent les λόγοι doxastiques qui traduisent des formes psychiques³. Nous avons donc là un exemple d'utilisation créative d'Aristote : la méthode des *Topiques* est conçue comme le dépassement de la représentation issue du sensible, en vertu de la supériorité cognitive de l'opinion sur l'imagination⁴.

Quoi qu'on puisse dire de cette supériorité, reste que l'épichérématique ne donne pas accès à la vérité. Son mérite est à chercher ailleurs, comme le suggère une autre phrase la concernant :

De plus, si nous disions que toutes les conclusions [de la seconde moitié du *Parménide*] ne sont démontrées qu'en vertu de leur caractère syllogistique, en quoi différencions-nous de ceux qui en font des épichérèses portant sur des opinions admises, et qui disent considérer toute l'affaire comme un pur entraînement ?⁵

Trouver la vérité du *Parménide* dans l'enchaînement syllogistique de ses conclusions, c'est en faire un exercice épichérématique : les deux termes sont en pratique équivalents. Le domaine de l'opinion est ainsi, au moins en puissance, syllogistique : deux ἔνδοξα peuvent servir de prémisses à un syllogisme, donnant une conséquence qui pourra à son tour être prémisse, et ainsi de suite. Selon les ἔνδοξα choisis, rien n'exclut que le développement syllogistique obtenu soit parfaitement cohérent, indépendamment de la vérité de ses conclusions⁶.

1. *TP* I.9, p. 40.3-5 : Αὕτη μὲν γὰρ τῆς ἀποδεικτικῆς προέχουσα φαντασίας ἐστὶ δευτέρα καὶ μόνῃς ἀγαπῶν ἂν τῆς ἐριστικῆς (la récapitulation occupe les lignes 1-18). Sur le choix de manuscrit et la notion d'imagination dialectique, voir la sous-section 2.1.5.2. La comparaison avec l'argumentation éristique est déjà présente dans les *Topiques* I.1, 100a27-101a4 et revient en VIII.11-12, 161b25-163a16.

2. Voir les sous-sections 1.1.2 et 1.1.3.

3. In *Parm.* IV.892.7-894.23, qui vise certainement les *Seconds Analytiques* II.19, 99b.35-100a14; voir à ce sujet C. HELMIG, « Proclus' Criticism of Aristotle's Theory of Abstraction and Concept Formation in *Analytica Posteriora* II 19 », dans *Interpreting Aristotle's Posterior Analytics in Late Antiquity and Beyond*, éd. F. A. J. de HAAS, M. LEUNISSEN et M. MARTIJN, p. 27-54, aux pages 34-37, ainsi que notre sous-section 1.3.2.1.

4. Une conséquence de cela est que l'entraînement rhétorique, même par la pratique systématique d'éloges et réfutations de thèses opposées (typiquement par les προγυμνάσματα, dont le rôle et l'importance dans l'éducation antique ont pu être étudiés notamment par R. WEBB, « The *Progymnasmata* as Practice », dans *Education In Greek and Roman Antiquity*, éd. Y. TOO, p. 289-316; R. J. PENELLA, « The *Progymnasmata* and *Progymnasmatic* Theory in Imperial Greek Education », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 160-171, à partir de textes dont certains sont contemporains de Proclus), ne relève pas de l'épichérématique. En effet, il cherche le simple résultat persuasif immédiat, l'évocation imaginative, et non la cohérence nécessaire pour provoquer une opinion, même fautive.

5. *TP* I.11, p. 53.23-54.1 : Ἔτι τοίνυν, εἰ μὲν συλλογιστικῶς μόνον τὰ σύμπαντα συμπεράσματα δείκνυσθαι λέγοιμεν, τί διοίσομεν τῶν τὰς ἐπιχειρήσεις ἐνδόξους ποιοούντων καὶ πρὸς γυμνασίαν φιλήν τὴν ὅλην πραγματείαν ἀποβλέπειν λεγόντων; Saffrey et Westerink (*ad. loc.*) vont plus loin dans la direction que nous allons développer, car ils traduisent συλλογιστικῶς par « cohérence logique ».

6. Platon insiste sur cette indépendance de la cohérence et de la vérité dans le *Cratyle* 436c-e. Ce dialogue est bien connu de Proclus qui lui a consacré un commentaire, où il prend notamment très au sérieux l'étymologie des noms divins que ces lignes remettent en question ; il nous aurait été instructif d'avoir connaissance de la façon dont il interprétait ce passage.

Cette cohérence n'est pas dépourvue de valeur cognitive : un critère non seulement nécessaire mais aussi suffisant pour reconnaître la connaissance est l'accord des savants, à la fois entre eux et avec eux-mêmes¹. Or, les *ἔνδοξα* des *Topiques* étaient obtenus auprès de la majorité ou de la totalité soit des plus sages soit de la population générale. Bien sûr, il se peut aussi que le consensus soit erroné mais, dans ce cas, il n'y a justement pas véritable accord, mais un état d'insurrection intérieure² qui rend *a fortiori* impossible tout accord réel avec autrui³. Par ailleurs, l'opinion commune connaît au moins ses propres conventions, par exemple l'usage de la langue. Bien qu'elle ne connaisse pas les réalités auxquelles ils renvoient ni même ne sache comment les employer avec précision et élégance, elle peut enseigner efficacement la signification des mots qu'elle utilise⁴. De même, un examen épichérématique d'opinions admises fournit au niveau de l'opinion son propre degré de connaissance, à savoir le développement de ce qu'elle détermine et de ses conséquences. Elle en explore la cohérence, non pas au sens d'un parfait accord avec les formes psychiques dont l'opinion est issue (ce serait alors une réminiscence véritable, étape ultérieure⁵), mais au sens plus faible d'une complète explicitation de sa signification et de ses implications.

2.1.1.3 Fonction gymnastique

La méthode épichérématique développée dans les *Topiques* ne permet pas d'atteindre la vérité, elle ne prétend d'ailleurs pas poursuivre cette fin⁶. Aristote lui assigne trois buts, et celui que retient Proclus est qu'elle peut servir d'entraînement⁷. Cet entraînement n'est pas le même que celui que Parménide recommande à Socrate, avant d'en fournir lui-même une illustration, car celui-ci est censé permettre de saisir les réalités suprêmes, hors de portée de l'épichérématique⁸. À quoi entraîne-t-il donc ?

Tout comme nous appelons la longanimité un entraînement au courage, et la modération un entraînement à la tempérance, ainsi serons-nous d'avis de désigner toute la théorie logique comme un entraînement à la connaissance intellectuelle. Comme la faculté doxastique, en se préparant doxastiquement à argumenter en faveur de thèses opposées, entraîne à la saisie irréfutable de la démonstration, ainsi le cheminement scientifique de la *διάνοια* est un entraînement dianoétique à l'intellection la plus simple de l'âme.⁹

1. *In Alc.* 261.7-263.2.

2. Pour reprendre la traduction que donne Segonds de *In Alc.* 264.25-26 : *πρὸς ἑαυτὸν στασιαστικῶς*. À propos de la dissension interne à l'âme comme forme d'erreur, voir notre sous-section 1.2.2.

3. *In Alc.* 263.24-265.3.

4. *In Alc.* 258.15-259.21 et 263.2-23.

5. Rappelons que toute opinion est issue d'une *ἔννοια* plus ou moins déformée.

6. *In Parm.* I.652.36-653.3.

7. *In Parm.* V.989.5-7, à propos des *Topiques* I.2, 101a25-36.

8. *In Parm.* V.989.1-27. Nous y reviendrons en 2.1.7.

9. *In Parm.* V.994.2-12 : *ὥσπερ γὰρ τὴν καρτερίαν γυμνασίαν πρὸς ἀνδρείαν, καὶ τὴν ἐγκράτειαν πρὸς σωφροσύνην καλοῦμεν, οὕτω καὶ τὴν λογικὴν πᾶσαν θεωρίαν ὡς πρὸς τὴν νοερὰν γνῶσιν γυμνασίαν προσονομάζειν ἀξιόσομεν· καὶ ὡς ἡ δοξαστικὴ δύναμις πρὸς ἀμφοτέρα παρεσκευασμένη δοξαστικῶς γυμνάζει πρὸς τὴν ἀπαραλόγιστον τῆς ἀποδείξεως ἀντίληψιν, οὕτως ἡ ἐπιστημονικὴ τῆς διανοίας διέξοδος γυμνάσιόν ἐστι διανοητικὸν πρὸς τὴν ἀπλουστάτην νόησιν τῆς ψυχῆς*. Sur ἀπαραλόγιστον, voir la note 5 de Luna et Segonds

Nous avons là une double analogie. La « théorie logique » est à l'intellection ce que la longanimité est au courage (et la modération à la tempérance), à savoir une habitude à une version approximative de – mais préparatoire à – l'état vertueux visé. Le premier des deux rapports est alors développé : l'épichérématique est à la démonstration ce que la science dianoétique est à l'intellection¹. Comme nous le verrons bientôt, cette science est la dialectique, et elle a parmi ses composants la démonstration. En conséquence, l'épichérématique prépare à la démonstration, laquelle fait partie de la préparation à l'intellection : la méthode des *Topiques* n'est pas l'entraînement préconisé par *Parménide*, mais l'entraînement qui prépare à cet entraînement. Son exploration des opinions admises – vraies ou fausses, parfois contradictoires – et de leurs implications permet à l'élève de s'habituer aux procédés syllogistiques, qui ne sont des démonstrations *stricto sensu* que quand ils partent de prémisses nécessaires, souvent plus difficiles pour un débutant que les opinions admises. Le propos est donc moins de dévaloriser la dialectique aristotélicienne que de lui attribuer sa juste place dans la progression cognitive et philosophique d'un élève² : une gymnastique préliminaire à cette gymnastique autrement plus élevée qu'est la dialectique platonicienne de Parménide.

2.1.2 Analyse et synthèse

2.1.2.1 Les méthodes de la dialectique

Si la dialectique platonicienne est supérieure à l'épichérématique, c'est parce que contrairement à cette dernière, elle fait usage d'analyses, de divisions, de définitions et de démonstrations³. Telles sont les quatre méthodes de la dialectique que Proclus estime retrouver chez Platon⁴. Division, définition et démonstration peuvent aussi être rassemblées sous le nom général de « synthèse », qui s'oppose à l'analyse⁵. Cela s'accorde avec la description de la dialectique comme étant la science véritable, puisque celle-ci est par ailleurs censée avoir pour rôle de développer les réalités simples et intelligibles – qu'elle ne peut pas connaître en elles-mêmes – sous la forme d'une synthèse qui en capture le contenu dans la mesure du possible⁶.

Par contre, Proclus précise aussi que la connaissance par la cause, qui caractérise la science, à *In Parm.* II.728.4.

1. Bien que (comme le remarquent Luna et Segonds *ad loc.*) l'idée d'une argumentation dans les deux directions (ἐπ' ἐκάρτερα) se retrouve associée à la méthode de Parménide (*In Parm.* I.648.20-21 et V.989.19-27), la même expression est aussi attribuée à l'épichérématique *par opposition* à la méthode de Parménide en *TP* I.9, p. 36.20, et il est difficile de comprendre autrement le présent passage.

2. Sur la posture critique de Proclus quant à l'héritage philosophique et méthodologique d'Aristote, voir notamment H.-D. SAFFREY, « Comment Syrianus, le maître de l'École néoplatonicienne d'Athènes, considérerait-il Aristote ? », dans *Aristoteles Werk and Wirkung*, éd. J. WIESNER, p. 205–214 ; ainsi que P. D'HOINE, « Syrianus and Proclus on Aristotle », dans *Brill's Companion to the Reception of Aristotle in Antiquity*, éd. A. FALCON, p. 374–393, la présente thématique y est abordée aux pages 378-381.

3. *TP* I.9, p. 40.5-10 et *In Parm.* V.984.37-985.4.

4. *In Parm.* I.653.23-654.2 ; cf. *In Eucl.* 69.7-13.

5. *In Eucl.* 255.8-256.10 et *In Parm.* V.982.21-27 ; à la lumière de ces deux passages, on peut ajouter que *In Eucl.* 42.10-43.21 et 57.9-58.6 vont dans le même sens ; voir aussi M. BONELLI, « Proclus et la dialectique scientifique », dans *Logique et dialectique dans l'Antiquité*, éd. J.-B. GOURINAT et J. LEMAIRE, p. 397–421.

6. *In Tim.* I.303.15-17 ; 343.5-8 et *TP* I.29, p. 124.12-125.2.

se fait au moyen de la synthèse et de la division¹. Ce faisant, il est toujours en train de désigner par là la dialectique, dont il dit au moins une fois qu'elle consiste en divisions et en synthèses². Cette description pose deux problèmes. D'une part, elle semble exclure le complément habituel de la synthèse, à savoir l'analyse. D'autre part, si la division est censée être une partie de la synthèse, comme en attestent la majorité des passages à propos de la dialectique, il y a peu de sens à suggérer leur coexistence sans mentionner sur le même pied la définition et la démonstration. Comment expliquer ces deux caractérisations concurrentes de la dialectique ?

2.1.2.2 Double héritage

La version de Proclus Proclus s'en explique brièvement à une occasion, mais son explication est historiquement peu satisfaisante. Selon lui, il s'agit de deux présentations équivalentes de la dialectique que l'on peut déjà trouver chez Platon : la quadripartition se trouverait dans le *Sophiste*, la bipartition dans le *Phèdre*³. Cette dernière est facile à reconnaître, puisqu'il s'agit selon toute vraisemblance de la description de la dialectique comme rassemblement et division des Formes⁴. En revanche, il est plus difficile de déceler une quadripartition dans le passage où Proclus affirme la trouver⁵ que d'y voir la même bipartition que dans le *Phèdre* ; la quadripartition rappelle bien plutôt l'interprétation médio-platonicienne des *Seconds Analytiques*⁶. D'où qu'il les tire, Proclus mobilise donc deux concepts de synthèse : l'un proche du rassemblement platonicien et opposé à la division, l'autre superordonné à celle-ci. Comme la division fera l'objet d'un traitement consacré plus bas, commençons par nous concentrer sur ces deux sens de la synthèse, pour en examiner ensuite les liens avec l'analyse, ce qui nous permettra de comprendre l'organisation de la dialectique.

La synthèse comme composition Dans le corpus proclien, le mot σύνθεσις peut avoir le sens de « composition » ou de « complexité », par opposition à la simplicité plus ou moins radicale des réalités intellectives et supérieures⁷. Cette composition est une propriété qui va de pair avec une potentialité : ce qui est composé est aussi ce qui peut être rassemblé, et la σύνθεσις est à la fois la dispersion rassemblable et le processus de rassemblement lui-même⁸. Cela s'observe à trois niveaux :

Physique Les corps sensibles, d'abord, sont de toute évidence composés et rassemblables, c'est cela qui les différencie des formes auxquelles ils participent⁹. En tant que tels, ils peuvent être « analysés », c'est-à-dire dissous ou décomposés soit en leurs éléments soit en les surfaces qui

1. *In Tim.* I.246.15-18 et II.313.8-10.

2. *In Parm.* V.1025.18-27.

3. *In Parm.* I.653.30-33.

4. *Phèdre* 265d-266c, dont la συναγωγή est devenue σύνθεσις.

5. *Sophiste* 253d-e, cité en *In Parm.* I.650.2-11 et 653.30-33.

6. Voir notamment le *Didaskalikos* 5, 156.24-33.

7. Voir *ET* 47 ; 49 et 59.

8. *In Parm.* IV. 880.20-28 et 904.24-28. Dans ces passages, la « synthèse » dont il est question est considérée comme insuffisante pour obtenir les formes à partir de leurs participants.

9. *In Parm.* IV.873.28-31 ; 881.5-6 ; 938.32-37.

les constituent¹. Synthèse et analyse peuvent donc revêtir le sens physique d'une composition ou d'une dissolution. Le monde lui-même, quoique sempiternel, n'en est pas moins généré en tant qu'il fait l'objet d'une telle composition² et donc, au moins en puissance, d'une telle dissolution.

Imaginaire La composition des corps physiques n'est qu'un cas particulier de la règle générale qui veut que tout ce qui sort de la simplicité pour s'incorporer en une matière devient nécessairement étendu et composé, que cette matière soit physique ou « intelligible », c'est-à-dire imaginaire³. C'est ainsi que les objets mathématiques (les figures mais aussi les nombres et les rapports⁴), sans être aussi composés que les sensibles, n'en font pas moins l'objet de divisions, compositions et rassemblements par la $\delta\acute{\iota}\alpha\nu\omicron\iota\alpha$ dans l'imagination⁵.

Psychique L'association de la composition à la matérialité est elle-même l'application d'une règle plus générale encore : celle qui veut que le degré de composition d'une réalité soit directement proportionnel à son avancement dans la procession⁶. C'est ce qui explique que les réalités psychiques, bien que non matérielles, sont cependant composées, contrairement à l'Intellect⁷. C'est ainsi que l'examen dianoétique des $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\iota$ ou formes psychiques, préparatoire à la saisie intelligible, se fait par synthèses et divisions, dans la mesure où ces formes sont composées⁸. Ces synthèses consistent en la combinaison d'arguments, qui peuvent être eux-mêmes composés⁹. Une telle combinaison synthétique implique de parvenir à sélectionner et ordonner correctement les arguments, de façon à retrouver les prémisses en lesquelles ils se résolvent ou s'« analysent » ; c'est à cette condition qu'elle donne un accès composé aux formes qu'elle étudie¹⁰.

La synthèse comme sens de recherche Outre la synthèse comme composition opposée à la division¹¹, Proclus présente aussi la synthèse comme une direction que peut prendre le raisonnement. Parmi les preuves, nous dit-il, les unes partent des principes, ce sont les synthèses,

1. Pour $\acute{\alpha}\nu\acute{\alpha}\lambda\upsilon\sigma\iota\varsigma$ signifiant manifestement une dissolution physique, voir *In Remp.* II.4.11 ; 58.22 ; 293.5-294.9 ; 296.24-297.17 ; 300.17 ; *In Tim.* I.126.27 ; 384.7-8 et III.21-24. Pour la décomposition, voir *In Eucl.* 92.9-16 et 93.21-26.

2. *In Tim.* I.285.13-15 ; 286.4-5 ; 291.4-5 ; 297.19-298.9.

3. *In Eucl.* 87.12-16.

4. *In Eucl.* 7.22-24 ; 9.10-11 et 60.24-28.

5. *In Eucl.* 3.1-6 et 55.6-9.

6. *In Tim.* I.445.20-30, cf. *TP* I.20, p. 95.18-22 et *ET* 58-62.

7. *In Tim.* II.148.8-17 et *In Parm.* IV.930.12-19.

8. *In Alc.* 21.19-22 et 246.18-21. C'est ce qui les différencie des formes intellectives : *In Parm.* V.985.12-15 et 986.8-13.

9. *In Eucl.* 245.10-16 ; *In Parm.* I.699.6-8 ; 702.20-23 ; 704.31-32 et 705.9-12.

10. *In Eucl.* 5.3.7-9 et 73.15-18.

11. La plupart des commentateurs et traducteurs négligent complètement ce premier sens du mot $\sigma\acute{\upsilon}\nu\theta\epsilon\sigma\iota\varsigma$, se contentant de le traduire par « composition » sans chercher à expliquer ni même à mentionner le fait que Proclus utilise là le même terme que pour l'ensemble de méthodes dialectiques opposé à l'analyse. C'est au contraire le sens de synthèse comme direction de recherche – à notre avis de nuance différente mais non moins compatible avec le premier sens – qui retient exclusivement l'attention des interprètes, voir par exemple J. J. CLEARY, « The Role of Mathematics in Proclus' Theology », *art. cit.*

les autres y mènent par confirmation ou par réfutation de la contradictoire, ce sont alors respectivement des analyses ou des raisonnements par l'absurde. Une autre façon de le présenter est de considérer que la synthèse présente les réalités de la plus parfaite à la moins parfaite (indépendamment de leur ordre temporel) et que l'analyse fait le contraire¹. Dans les deux cas, l'élément caractéristique concerne la direction ascendante ou descendante de l'exposition : l'analyse va de ce qui est connu vers ce qui est recherché, la synthèse fait l'inverse². Proclus récupère là les concepts mathématiques d'analyse et de synthèse, à savoir respectivement la démarche qui suppose le problème résolu pour chercher les conditions de cette résolution jusqu'à obtenir une proposition connue par ailleurs, et l'obtention de la solution du problème à partir de cette proposition connue par ailleurs³. Ce faisant, il n'est pas pionnier, car Aristote transposait déjà l'analyse mathématique sur le plan philosophique⁴, mais il n'en donne pas moins un sens nouveau à cet emprunt. En effet, alors que l'analyse mathématique consiste le plus souvent à préparer la synthèse en établissant une chaîne d'équivalences logiques que celle-ci pourra simplement parcourir dans l'autre sens⁵, l'analyse au sens de la dialectique platonico-proclienne consiste à retrouver les causes démiurgique, intelligibles et divines à partir de leurs produits⁶. Elle n'opère donc pas seulement entre des propositions plus ou moins déductibles les unes des autres, mais entre des niveaux de réalités dont les uns sont causés par les autres. Puisque la synthèse dialectique lui est complémentaire, elle présente aussi cette propriété⁷ ; nous verrons cela confirmé à propos de la méthode de division.

2.1.2.3 Parallèle cosmique

Ces deux façons de présenter la synthèse, comme composition et comme direction descendante de la recherche dialectique, peuvent à bon droit être distinguées : le rassemblement opposé à la division semble tout autre chose que la synthèse comprise comme une recherche descendante depuis l'unité, dont la division est une partie ou un moment. Pourtant, Proclus fait comme si elles revenaient ultimement à la même chose. À chaque niveau hénologique, sous l'action de leurs monades respectives, les réalités sont censées revenir, par analyse, à leurs causes à partir

1. Respectivement *In Eucl.* 255.8-256.10 et *In Alc.* 179.1-181.3.

2. *In Eucl.* 8.4-8 ; voir aussi 57.23-26 et 69.16-19.

3. Voir notamment J. HINTIKKA et U. REMES, *The Method of Analysis : Its Geometrical Origin and Its General Significance*, Boston, Reidel, 1974, qui se fonde principalement sur la *Collection mathématique* de Pappus (634-636) mais discute aussi certains des passages de Proclus que nous présentons ici, par exemple p. 95-96 ; un bon résumé est par ailleurs donné par J.-L. GARDIES, *Qu'est-ce que et pourquoi l'analyse ? : Essai de définition*, Paris, Vrin, 2001, p. 13-29.

4. Le passage le plus explicite est dans l'*Éthique à Nicomaque* III.5, 1112b12-27, qui explore le parallèle entre l'analyse géométrique et la délibération pratique. Mais le traité des *Analytiques* (en particulier les *Seconds*) pourrait bien devoir son titre au fait que la démarche qui y est mise en œuvre présente un semblable parallèle : la science supposée réalisée, on s'interroge sur ses conditions de possibilité afin de pouvoir opérer effectivement cette réalisation ; voir à ce sujet S. DELCOMMINETTE, *Aristote et la nécessité*, Paris, Vrin, 2018, p. 111-124.

5. C'est du moins le cas des analyses qualifiées de « parfaites » par J.-L. GARDIES, *Qu'est-ce que et pourquoi l'analyse ?*, op. cit., p. 31-39. Il fait cependant remarquer qu'il arrive que l'analyse se contente d'établir les conditions suffisantes de la solution sans que celles-ci n'y soient liées de manière biconditionnelle, mais que c'est une pratique tardive essentiellement étrangère à la façon grecque de concevoir les mathématiques, cf. p. 47-54.

6. *TP* II.7, p. 45.25-46.12 ; III.3, p. 11.17-20 ; *In Tim.* I.276.12-15 ; *In Parm.* V.1003.19-23.

7. *In Eucl.* 43.18-22.

de la variété que leur procession a elle-même composée¹. De même, en géométrie, l'obtention du solide à partir du point est une synthèse, la remontée depuis le solide vers le point une analyse². En opposant l'analyse comme remontée à la synthèse comme composition, il semble bien les mettre sur le même plan. Cela s'explique par le fait que les processus de division, définition et démonstration (c'est-à-dire ce que nous avons vu constituer la synthèse dialectique) sont opérés par l'Intellect en même temps que la procession des réalités composées à partir de l'Un ; inversement l'analyse correspond à la conversion de ces réalités vers leur principe³. La composition des réalités ne peut dès lors pas être envisagée séparément de leur procession et donc de la synthèse qui reconstitue cette procession, pas plus que l'analyse comme cheminement inverse – c'est-à-dire comme conversion – ne peut être séparée de la « division » comprise comme annulation de la composition.

Tout comme pour nous, la descente de l'âme, qui progresse depuis des activités plus simples vers ce qui est plus composé, s'est produite à travers beaucoup d'intermédiaires, ainsi sa remontée se produira aussi à travers de nombreux intermédiaires, quand l'âme résoudra (ἀναλύουσης) le monde de la vie qu'elle a composé.⁴

Comme en atteste la suite, les intermédiaires dont il est question sont les degrés qui structurent à la fois la réalité et la connaissance qu'on peut en avoir : sensation, imagination, opinion, science et Intellect⁵. Puisque seul le niveau dianoétique fournit une réflexivité adéquate à l'examen discursif de la structure cognitive de l'âme et de la réalité, il contient sous forme de raisonnements ces deux mouvements, à la fois directions de recherche et composition/dissolution du réel⁶. La progression descendante de l'âme vers la réalité qu'elle rend composée au fil de sa procession *est* la synthèse, de même que la résolution ascendante de cette réalité composée pour en retrouver les principes *est* l'analyse.

Ces démarches trouvent leur analogue dans d'autres pratiques discursives qui n'ont pas la rigueur de la dialectique : les mythes peuvent faire l'objet d'une analyse en tant qu'ils peuvent être formulés comme des synthèses de vérités supérieures⁷, tandis que les étymologies des noms divins sont une forme de remontée analytique⁸. Toutefois, seule la dialectique platonicienne proprement dite fournit une voie sûre de reconstitution du réel par synthèse dianoétique, complémentaire à une analyse qui permet d'en retrouver les causes. En dehors des passages cités, Proclus parle peu et ne décrit jamais précisément en quoi consiste l'analyse ; nous aurons l'occasion de proposer des conjectures quant à comment il faut comprendre cette démarche ascen-

1. *TP* V.7, p. 27.6-11 ; V.11, p. 36.6-8 ; V.18, p. 68.12-14 ; V.37, p. 138.26-139.4 ; *In Crat.* 63, p. 28.2-4.

2. *In Eucl.* 57.10-19.

3. *In Crat.* 3, p. 2.6-13.

4. *In Parm.* V.1024.36-1025.4 : ὡς γὰρ ἡ κάθοδος ἡμῖν διὰ πολλῶν γέγονε τῶν μεταξὺ, τῆς ψυχῆς εἰς τὸ συνθετώτερον χωρούσης ἀπὸ τῶν ἀπλουστέρων ἐνεργειῶν, οὕτω καὶ ἡ ἀνοδος διὰ πολλῶν ἔσται μεσοτήτων, τῆς ψυχῆς ἀναλύουσης ὃν συνέθηκε τῆς ζωῆς διάκοσμον. Sur le « monde » (διάκοσμος) composé lors de la synthèse, voir la sous-section 2.1.7.2.

5. *In Parm.* V.1025.4-34, voir la section 1.1.

6. Voir notamment *In Parm.* VI.1049.7-26 et le commentaire qu'en fait J. TROUILLARD, *La mystagogie de Proclus*, *op. cit.*, p. 109-118.

7. *TP* I.4-5, p. 22.8-23.15 ; *In Tim.* I.76.22-26 ; 173.28-29 ; 174.30 ; 182.7 ; 183.20.

8. *In Crat.* 88 p. 44.20-25 ; 96 p. 47.12-15 ; 107 ; 153-154 ; 164 ; 172 ; 174. Voir à ce sujet J. TROUILLARD, « L'activité onomastique selon Proclus », dans *De Jamblique à Proclus*, éd. H. DÖRRIE, p. 239-255.

dante¹. En revanche, les trois composantes hiérarchisées de la synthèse que sont la division, la définition et la démonstration font l'objet de caractérisations plus fréquentes.

2.1.3 Division et distinction

Commençons par la méthode de division². Celle-ci jouit d'une position privilégiée au sommet de la synthèse comme fondement de la connaissance par la cause³. Cette alliance de la division platonicienne avec l'exigence aristotélicienne de connaître par la cause n'est pas neuve⁴. Toutefois, elle ne peut ignorer l'objection qui avait poussé le Stagirite à limiter la division à un rôle d'articulation des définitions. Selon Aristote, la division ne peut que prendre acte d'un présupposé et l'explicitier, sans produire de connaissance nouvelle ni garantir l'adéquation ou l'exhaustivité de la description qu'elle fournit, elle est donc circulaire et stérile⁵. Proclus est certainement conscient de telles critiques lorsqu'il précise son propos : « il est clair que puisqu'elle connaît les réalités, elle reconnaît lesquelles ont le rang de causes, et lesquelles celui de causées »⁶. Mais en quoi la méthode de division a-t-elle pour fonction d'ordonner causes et conséquences, et surtout en quoi cette fonction échappe-t-elle à l'accusation de stérilité ? Afin de répondre à ces questions, il faut préciser ce que Proclus entend par « division ». Le terme, même dans ses emplois techniques, recouvre une irréductible ambiguïté, que nous allons néanmoins tâcher d'organiser. On peut en distinguer un sens élargi et un sens beaucoup plus restreint ; la méthode de division qui nous intéresse, c'est-à-dire celle censée se trouver au sommet de la dialectique, occupe une position intermédiaire entre ces deux niveaux de signification.

2.1.3.1 Sens élargi

Tout comme la structure générale de la dialectique proclienne est étrangère aux méthodes que les interprètes d'aujourd'hui estiment trouver dans les *Dialogues*, rien ne nous autorise à postuler que la division de Proclus correspond exactement à celle dont parle Platon dans le *Phèdre*, le *Sophiste*, le *Politique* ou le *Philèbe*⁷. C'est d'autant moins le cas que nous avons vu plus haut le flottement sémantique autour de la notion de synthèse, à laquelle la division était tantôt subordonnée, tantôt opposée. Faute d'un critère évident pour déterminer quelles divisions

1. Voir notre sous-section 2.1.6.4.

2. Une version antérieure de la recherche présentée dans cette sous-section a fait l'objet d'une publication : C. TRESNIE, « Rôles et place des méthodes de division dans les *Commentaires* de Proclus », dans *La méthode de division*, éd. S. DELCOMMINETTE et R. VAN DAELE, p. 133–152.

3. Outre les passages cités ci-dessus, voir *In Tim.* II.313.4-10. L'ordre division-définition-démonstration est devenu canonique dans l'école néoplatonicienne, comme en attestent les parallèles chez Hermias, voir à ce sujet A. LONGO, « Division, définition et démonstration dans la dialectique et la rhétorique selon Hermias d'Alexandrie », dans *Logique et dialectique dans l'Antiquité*, éd. J.-B. GOURINAT et J. LEMAIRE, p. 383–396.

4. *Seconds Analytiques* I 2, 71b9-12 ; voir déjà Alcinoos, *Didaskalikos* 5, 156.24-33.

5. *Premiers Analytiques* I.31, 46a31-b9 et *Seconds Analytiques* II.5, 91b12-92a5 ; voir le commentaire de J. BARNES (éd.), *Aristotle. Posterior Analytics*, Oxford, Clarendon Press, 1993 (seconde édition), p. 210-212.

6. *In Tim.* II.313.10-12 : δῆλον γὰρ ὅτι γιγνώσκουσα τὰ ὄντα γιγνώσκει τίνα μὲν αἰτίων ἔχει τάξιν ἐν ἐκείνοις, τίνα δὲ αἰτιατῶν.

7. Et ce même s'il se réclame parfois des passages précis de ces textes où la division est introduite : voir sous-section 2.1.2.2, ainsi que, par exemple, *In Remp.* I.133.19-134.6 ; 269.18-22 (*Philèbe*) et *In Tim.* I.151.13-23 (*Politique*).

sont dialectiques, passons d'abord en revue quelques formes de division que l'on rencontre dans le corpus proclien.

Classifications mathématiques Proclus parle fréquemment de division à propos des classifications arborescentes courantes en mathématiques. Il en trouve notamment chez le mathématicien Géminus. Ce dernier propose par exemple deux variantes d'une division structurée et exhaustive des espèces de lignes, qui lui sert d'outil pour démontrer, d'une part, que seules la ligne droite, le cercle et l'hélice formée autour d'un cylindre sont homéomères¹, d'autre part, que l'asymptotisme n'entraîne pas nécessairement le parallélisme². Deux classifications concurrentes peuvent coexister selon les concepts dont on dispose : les quadrilatères peuvent s'organiser à la façon de Posidonius ou d'Euclide selon qu'on veuille ou non se servir du concept de parallélisme (et donc de parallélogramme)³. Proclus opère parfois lui-même de telles divisions, par exemple des espèces d'angles ou de figures planes, afin d'éclairer les définitions d'Euclide⁴. Les mêmes procédés classificatoires semblent pouvoir s'appliquer sans modification ou précaution méthodologique aux théorèmes mathématiques afin d'en faciliter l'analyse, voire même aux méthodes de preuve mathématiques elles-mêmes afin de mieux les distinguer l'une de l'autre⁵.

Parallèles physiques Le même procédé apparaît ponctuellement non plus à propos d'objets, de théorèmes et de méthodes géométriques, mais au sujet de la Nature elle-même. C'est ainsi que le mouvement peut faire l'objet d'une division selon deux variantes, l'une dichotomique (mouvement spatial ou non), l'autre décachotomique⁶. Dans un autre contexte, l'ensemble des êtres du monde peuvent être divisés en tous et parties, celles-ci en celles qui sont éternellement bonnes et celles qui ne le sont que temporairement ; ces dernières peuvent être mues par un autre ou par elles-mêmes, et dans ce second cas elles peuvent être capables de mal choisir seulement, ou bien d'aussi traduire ces choix en actes mauvais, et c'est ainsi qu'on peut situer le mal dans l'univers⁷. Cette division ne semble pas exclure celle du monde en sept cercles, dont le dernier se divise à son tour en de nombreuses parties, parmi lesquelles les quatre classes de vivants, ni être incompatible avec la division de l'univers selon l'éther et les quatre éléments⁸.

Divisions mythiques Le récit de la guerre des Athéniens contre les Atlantes dans le *Timée* est d'après Proclus aussi bien une histoire véridique qu'un mythe. Plus précisément, il s'agit d'une description symbolique de l'ordre cosmique, qui reflète les diverses étapes de la procession de l'univers à partir de ses causes, lesquelles sont autant d'antithèses fondatrices suggérées par

1. *In Eucl.* 111.1-113.3.

2. *In Eucl.* 176.18-177.25.

3. *In Eucl.* 169.10-171.17.

4. Respectivement *In Eucl.* 126.7-128.22 et 162.27-164.6.

5. Respectivement *In Eucl.* 244.14-246.12 et 254.22-256.10 (sur la différence entre analyse et réduction à l'impossible).

6. *In Parm.* VII.1155.14-1158.32. La décachotomie reprend celle des *Lois* X, 893b-894c.

7. *In Tim.* I.376.16-378.22.

8. *In Tim.* II.263.26-268.13 et 268.13-270.3.

cette guerre¹. Cela lui permet de tirer de ce récit un complexe arbre de divisions des puissances divines qui sont causes de l'ordre de l'univers, à partir des oppositions faites entre les deux nations². Une interprétation philosophiquement correcte des récits mythiques d'affrontements entre les dieux – entre lesquels règne une parfaite concorde qui se traduit dans leur providence conjointe – repose sur ce genre d'inférence qui en tire des conclusions sur la division des parties de l'univers³. Le détour par les mythes se justifie par la nature impossible à exprimer fidèlement, car trop unifiée, du contenu qu'ils servent à véhiculer⁴.

Divisions sémantiques Enfin, Proclus déploie des énumérations formellement semblables aux divisions déjà mentionnées lorsqu'il estime utile de distinguer les différents sens d'un même mot, par exemple pour déterminer l'acception pertinente dans un passage qu'il commente, afin de le clarifier⁵. Un tel catalogue sémantique est un outil habituel de la démarche d'Aristote, qui en fait d'ailleurs la théorie dans la présentation de sa propre dialectique, c'est-à-dire de l'épichérématique, que nous avons vu Proclus réserver à un stade d'apprentissage préalable à – et donc distinct de – la dialectique⁶. Ceci étant, il arrive à Proclus de partir de la nécessité de clarification d'un terme pour distinguer non seulement les sens en usage mais aussi les sens possibles d'un terme : à partir des sens du mot « cause » acceptés par chaque auteur, il aboutit à une arborescence conceptuelle des espèces de causes chez Aristote (64), puis chez Platon (96), c'est-à-dire, pour lui, dans la réalité⁷.

Cinq modes de division Est-il possible d'opérer une classification des espèces de division, ou d'examiner les multiples acceptions du terme lui-même? Proclus semble d'avis que oui. Commentant le début du discours de Timée, qui propose de faire la division (διαίρετέον) entre ce qui est toujours et ce qui devient (27d5-28a4), Proclus estime qu'il ne s'agit pas vraiment là d'une division, mais seulement d'une « distinction discriminante » : « il faut diviser » doit s'entendre comme « il faut distinguer »⁸. En effet, il y a cinq espèces d'opérations qu'il est d'usage de désigner comme des divisions : le découpage d'un tout en ses parties, d'un genre en ses espèces, d'un mot unique en ses multiples acceptions, d'une οὐσία en ses accidents, et d'un accident en ses οὐσίαι. Or, l'être et le devenir, appartenant à des niveaux de réalité différents, ne peuvent former ensemble ni un tout ni un genre, de plus ils ne sont pas des sens d'un mot unique,

1. *In Tim.* I.130.10-18.

2. *In Tim.* I.130.18-132.31.

3. *In Remp.* I.90.14-92.26.

4. *In Remp.* I.87.25-88.4; sur le rôle des mythes voir aussi notre sous-section 3.2.2.2.

5. Voir par exemple *In Tim.* I.243.26-244.31 (significations de νόησις); 246.12-247.7 (significations de λόγος), ainsi que *In Parm.* VI.1112.25-1113.31 (significations de « partie ») et VII.1235.4-1238.17 (significations de « temps »). Notons cependant que le passage en revue des sens possibles d'une expression ne prend pas toujours cette forme : voir par exemple *In Remp.* II.14.8-16.2 et 346.20-353.7.

6. *Topiques* I.15, 106a1-107b37. Rien n'exclut en principe, bien sûr, qu'un même outil soit mobilisé à deux stades différents de la progression cognitive. Cependant, la division sémantique portant sur l'opinion, elle tombe sous le coup de l'argument qui excluait toute étude de l'opinion de la dialectique platonicienne.

7. *In Tim.* I.260.19-262.2.

8. *In Tim.* I.225.24-226.2 : διάκρισιν ἀφοριστικῆν ; διευκρινητέον. Voir aussi *In Tim.* I.258.17-19.

tandis que ce qui est toujours ne saurait ni être un accident ni en avoir¹. On peut retrouver dans cette liste la plupart des divisions mentionnées ci-dessus : les classifications mathématiques et physiques relèvent de la division d'un genre en ses espèces, la division sémantique est celle d'un mot en ses acceptions, et les mythes nous aident à percevoir les parties de ce tout qu'est l'univers².

2.1.3.2 Sens restreint

La pentachotomie que nous venons de voir se veut exhaustive : elle exclut tout autre sens de la division que les cinq qu'elle a distingués, même sous la plume de Platon³. Il y a en conséquence des distinctions qui ne sont pas des divisions, mais des discriminations délimitantes, comme celle du début du discours de Timée. Par ailleurs, même au sein des cinq acceptions mentionnées, la division d'un genre en ses espèces occupe une place privilégiée : c'est en tant qu'elle fait usage de celle-ci que la mathématique est scientifique⁴. Dans la mesure où cette scientificité lui provient de la dialectique⁵, on pourrait s'attendre à ce que la division, au sens restreint qui est celui du découpage d'un genre en ses espèces, corresponde à la division comme sommet de la dialectique. En conséquence, la discrimination opérée par Timée entre l'être et le devenir, n'étant pas une division (et guère plus une définition, démonstration ou analyse), ne relèverait pas de la dialectique.

Or, Proclus nous dit aussi qu'une fois commencée la partie démonstrative en 28b7, Platon a mobilisé « toutes les méthodes dialectiques », puisqu'il a séparé (διστείλατο) l'être du devenir, qu'il les a définis et en a montré la cause par analyse⁶. La discrimination entre l'être et le devenir relève donc bien de la dialectique. Si les quatre méthodes de cette dernière sont la division, la définition, la démonstration et l'analyse, il en résulte que cette discrimination occupe la place structurelle de la division dialectique. Mais, dans ce cas, cela signifie que la division dialectique ne fait pas partie de la liste des sens de la division invoquée quelque cinquante pages auparavant dans le *Commentaire sur le Timée*, puisque celle-ci excluait la distinction entre l'être et le devenir. Plus encore : dans la mesure où la division d'un genre en ses espèces appartient quant à elle à cette liste, il est impossible de l'identifier purement et simplement à la division dialectique⁷. Au contraire, il est nécessaire à la cohérence du propos de Proclus

1. *In Tim.* I.224.17-225.24. La liste est une reprise de celle d'Alcinoos, *Didaskalikos* 5, 156.34-157.10. Ce passage et les exemples qui y sont fournis permettent de comprendre que la « division d'un accident en ses οὐσίαι » (ou, chez Alcinoos, en ses ὑποκείμενα) ne concerne pas un composé accidentel (comme le comprennent tant Festugière que Runia et Share dans leurs traductions respectives, *ad loc.*), mais plutôt les différentes οὐσίαι qui peut concerner un même accident : le « bon » peut concerner l'âme, le corps, ou les choses extérieures.

2. Un autre « tout » découpé en ses parties peut être le texte platonicien lui-même, qu'il convient de bien diviser : *In Tim.* I.240.28-241.27.

3. L'argument de Proclus repose en effet sur l'exhaustivité des acceptions énumérées, car il conclut que la « division » à laquelle appelle Timée n'en est pas vraiment une puisqu'elle ne rentre dans aucun des sens cités.

4. *In Eucl.* 57.21-23.

5. Voir notre sous-section 2.1.2.1 et notamment *In Eucl.* 42.9-44.24.

6. *In Tim.* I.276.10-21.

7. À l'encontre de cette lecture pourrait aller un passage où Proclus semble affirmer, à propos de la dialectique, que « le propre de la division est de diviser les genres en les espèces qui leur sont subordonnées » (τοῦτο δὲ τῆς διαλεκτικῆς ἴδιον, τὰ γένη διαρεῖν εἰς τὰ ὑπ' αὐτὸ εἶδη), *In Parm.* I.650.19-20. Mais cette phrase fait partie de la reconstruction des arguments de ceux qui soutiennent que la méthode de Parménide n'est pas

que cette dernière puisse revêtir une forme différente des cinq opérations précédemment listées, c'est-à-dire qu'une division qui échappe à cette liste puisse être néanmoins considérée comme une division dialectique.

2.1.3.3 Sens dialectique

Intéressons-nous au rôle de l'opposition entre être et devenir, notre cas de division dialectique. Il n'est pas des moindres, car il s'agit de répondre au tout premier (πρώτιστον) des problèmes qui concernent l'univers, à savoir si celui-ci est engendré (c'est-à-dire en devenir : γέγονεν) ou non. Répondre à cette question exige une démonstration, qui repose sur les définitions de l'être et du devenir¹. Celles-ci pourraient avoir besoin, à leur tour, d'une autre démonstration, à savoir celle qui prouve que ces deux choses sont². Mais nous sommes ici dans un cas particulier, à savoir celui de réalités dont l'existence relève d'έννοιαι évidentes par elles-mêmes et dont les définitions feront partie des hypothèses de la science physique : on ne peut donc en prouver l'existence au sein de celle-ci³. Ces hypothèses, aussi appelées axiomes⁴, sont les prémisses stables héritées d'une science supérieure et qui confèrent aux démonstrations leur rigueur, fondant ainsi la science physique⁵. Elles sont au nombre de cinq⁶ :

1. La définition de l'être comme ce qui est saisi par une intellection accompagnée de λόγος.
2. La définition du devenir comme ce qui est saisi par une opinion accompagnée d'une sensation sans λόγος.
3. Tout engendré vient d'une cause ; ce qui n'a pas de cause n'est donc pas engendré.
4. Est beau ce dont le modèle est toujours ; n'est pas beau ce dont le modèle est engendré.
5. L'univers est dénommé « ciel » ou « cosmos ».

la dialectique, position que Proclus s'appliquera à réfuter aussitôt après (651.16-658.32) ; bien qu'il ne réponde pas à cet argument particulier, il ne va pas de soi qu'il prenne à son compte cette affirmation. Par ailleurs, Proclus indique qu'il y a « quelque autre manière » (ἄλλως ὁπωσοῦν) de pratiquer la division qu'en divisant un genre en espèces : *In Parm.* V.1003.8-11.

1. *In Tim.* I.236.1-11.

2. *In Tim.* I.227.13-23. La nécessité de montrer que la chose est avant de chercher à montrer ce qu'elle est est formulée par Aristote dans les *Seconds Analytiques* II.1, 89b.29-31 ; II.7, 92b4-8 ; II.8, 93a18-22.

3. *In Tim.* I.228.12-229.3 et 236.28-237.4. Une exception comparable est admise dans les *Seconds Analytiques* II.3, 90b25-28. Notons tout de même que dans ces lignes, Proclus ressent le besoin d'articuler cette évidence sous la forme d'un raisonnement par élimination, qui réduit à l'absurde les possibilités d'existence du devenir en l'absence d'un être éternel, pour conclure à l'existence de ce dernier. Voir notre sous-section 1.3.1.

4. Dans le *Commentaire sur le Timée*, les deux termes sont employés de façon interchangeable. Ce n'est en revanche pas toujours le cas dans l'*In Eucl.* ; voir notamment 178.1-182.3 et la discussion qui en sera faite plus bas, sous-section 2.1.6.1.

5. *In Tim.* I.226.23-227.4 ; 228.30.1-229.4 ; 236.13-22. Ce sujet a été plusieurs fois étudié : A. LERNOULD, « La dialectique comme science première chez Proclus », *Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques* 71 (1987), p. 509-536, p. 523-527 ; M. MARTIJN, « Theology, naturally : Proclus on Science of Nature as Theology and the Aristotelian Principle of μετάβασις », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 49-70 ; D. D. BUTORAC, « The Place and Purpose of Hypothesis in Proclus : Method, Training and Salvation », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 365-382, p. 368-369 ; A. LERNOULD, « De la logique à la théologie : Les preuves démonstratives dans le *Timée* de Platon selon Proclus », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 383-411, p. 383-387.

6. *In Tim.* I.236.22-28. Voir le *Timée*, 27d-28a.

Outre les deux définitions, les troisième et quatrième hypothèses relèvent d'ἔννοιαι¹. Tout cela permet à Proclus de conclure : « il est clair à partir de ces arguments que le “il faut diviser” ne renvoie pas à la méthode de division [ordinaire, aux cinq sens énumérés], mais que ce sont les hypothèses qu'il faut distinguer »². La division dialectique, au moins telle qu'ici décrite, porte non sur les genres et espèces, mais sur les hypothèses.

Cette division n'est pas seulement une explicitation des propositions principales comme distinctes l'une de l'autre, c'est aussi leur organisation. Celle-ci se justifie et s'opère selon deux critères. Le premier est d'ordre logique et cognitif : ce n'est qu'après avoir défini l'être et le devenir qu'on peut formuler des propositions à leur sujet³. Ce critère s'applique aussi aux hypothèses complexes, à savoir la troisième et la quatrième : leurs deux éléments sont à chaque fois rangés du plus familier au plus difficile⁴. Le second critère est d'ordre métaphysique : la succession des hypothèses correspond à l'ordre ascendant des causes. En l'occurrence, les deux premières, prises ensemble⁵, correspondent aux causes formelle et matérielle, la troisième permet de déduire l'existence d'un Démiurge qui est cause efficiente, la quatrième celle d'un Modèle dont s'est servi ce Démiurge comme cause paradigmatique, tandis que la cinquième indique par les noms qu'elle propose pour l'univers la manence, procession et conversion de sa cause finale, le Bien⁶. Le statut de la cinquième hypothèse est problématique : elle n'est logiquement liée à aucune des quatre précédentes et son association à la cause finale est la moins convaincante de toutes. Nous pouvons cependant nous permettre de la laisser de côté dans le cadre de l'enquête sur la division dialectique : quand Proclus insiste sur l'application de la distinction aux hypothèses, il s'arrête à la quatrième⁷.

Quoi qu'il en soit, le moment initial de la synthèse dialectique, celui de la distinction entre les hypothèses, comprend aussi celui de la détermination de l'ordre dans lequel elles doivent être abordées. Cet ordre n'est pas encore celui de la démonstration, car les hypothèses sont toutes, au même titre, les prémisses des démonstrations⁸, mais plutôt l'ordre cognitif, psychologique

1. *In Tim.* I.228.12-13 ; 258.14-15 ; 265.3-9.

2. *In Tim.* I.258.18-19 : δῆλον δὲ καὶ ἐκ τούτων, ὅτι τὸ διαιρετέον οὐκ ἐδήλου διαιρετικὴν ὁδόν, ἀλλὰ διοριστέον εἶναι τὰς ὑποθέσεις.

3. *In Tim.* I.258.12-17.

4. *In Tim.* I.258.24-260.18. Plus précisément, Proclus explique ici que les deux éléments de la troisième hypothèse sont le moyen terme et la conclusion d'un syllogisme dont la première prémisses (« il est impossible d'être engendré sans cause ») est implicite. Il n'est pas difficile d'appliquer un raisonnement similaire à la quatrième hypothèse, notamment à partir de l'*In Tim.* I.265.9-266.21.

5. En effet, le texte de Platon commence par traiter de l'être avant de passer au devenir, ce qui va à l'encontre de la progression ascendante que veut montrer Proclus, qui ne peut considérer la matière (associée au devenir) comme supérieure à la forme (associée à l'être). Il doit donc contourner la difficulté en prenant ces deux hypothèses comme une seule étape.

6. *In Tim.* I.229.3-9 ; I.237.4-17 ; I.263.19-264.3 ; I.274.21-30. Le premier passage ne fait pas mention de la cause finale, les deux suivants en reportent la justification à plus tard, seul le dernier offre un argument sur ce point.

7. *In Tim.* I.258.19-24. À ce propos, remarquons que l'insistance de Proclus pour séparer la division de la distinction qui constitue la première méthode de la synthèse dialectique suggère qu'au moins à l'époque de rédaction du *Commentaire sur le Timée* (dont on sait qu'il est la première grande œuvre de Proclus, écrite relativement tôt : VP 13), il entend fermement opposer dialectique et méthode de division.

8. Ce qui n'exclut pas de les expliciter en formulant des syllogismes dont les unes seraient prémisses et les autres conclusions, comme on l'a vu à propos de la troisième hypothèse en I.258.24-260.18.

et temporel selon lequel l'âme peut le plus utilement les articuler¹. En effet, la distinction entre les ἔννοιαι que sont les hypothèses est une forme d'articulation, bien que l'articulation ne s'y limite pas et puisse aussi désigner les divisions classificatoires, comme par exemple celle de concepts mathématiques².

Ceci dit, la division est censée précéder logiquement la définition³, et non pas ordonner des hypothèses (parmi lesquelles des définitions) qui lui préexisteraient. Cela doit nous amener à concevoir la distinction et l'organisation des définitions (et par extension de toutes les hypothèses) comme précédant leur formulation effective : au moins théoriquement, la place de chaque hypothèse doit lui être réservée, et ses dépendances par rapport aux autres, déterminées, avant même que leur contenu ne soit posé.

Cela concorde du moins avec ce que Proclus nous dit de la méthode de Parménide dans le dialogue de Platon. Celle-ci, comme la méthode de Timée, est censée procéder selon les quatre méthodes de la dialectique puisque, d'après Proclus, c'est justement la dialectique que Parménide mobilise⁴. Elle consiste à générer vingt-quatre « modes » (τρόποι) ou « hypothèses », qui sont autant d'ensembles de conséquences résultant pour l'Un et les autres choses de deux cas possibles élémentaires : si l'Un est, et s'il n'est pas⁵. Or, comme on va le lire dans un instant, la division est ce par quoi sont obtenues les hypothèses ainsi que leur organisation d'ensemble, à travers une articulation des ἔννοιαι encore confuses de l'apprenant, ici Socrate⁶. La distinction *a priori* des hypothèses du *Parménide* a ainsi le même rôle que celle entre être et devenir au début du discours de Timée, ou que celle entre les quatre sections de la ligne dans la *République* : délimiter la portée des hypothèses (chacune décrivant un degré de la réalité), énumérer les principes fondamentaux et articuler les notions confuses⁷. De telles divisions dialectiques ont pour rôle de structurer nos préconceptions confuses en des hypothèses distinctes l'une de l'autre et arrangées selon un ordre de progression, adéquat à l'âme et exhaustif (voir ci-dessous), qui assurera la fécondité des démonstrations ultérieures.

Mais si cette méthode a pour rôle d'organiser nos ἔννοιαι ou les propositions qui en dérivent, en quoi porte-t-elle sur les réalités elles-mêmes plutôt que sur nos opinions ? Autrement dit, en quoi cet élément central de la dialectique platonicienne diffère-t-il de l'épichérématique qu'elle est censé dépasser ?

Je sais qu'Aristote, imitant cette méthode, juge bon, au sujet des syllogismes catégoriques, d'admettre les prédicats, les sujets et ce qui est étranger au sujet et au prédicat, disant ce qui s'ensuit pour lui, ce qui ne s'ensuit pas, ainsi que ce à quoi il est postérieur. Cependant, ce qui a été ici enseigné est bien plus parfait, car tous les modes ont été embrassés grâce à la division, modes à travers lesquels

1. Son activité étant nécessairement temporalisée, voir par exemple *In Alc.* 192.7-9.

2. *In Tim.* I.278.32-279.2 (διάρθρωσις) ; *In Eucl.* 113.25. Voir notre sous-section, 1.3.1.

3. Voir notamment la hiérarchie interne à la dialectique présentée en *In Parm.* V.982.11-27.

4. Voir par exemple *In Parm.* I.648.1-658.30 et V.1003.2-9.

5. Nous reviendrons plus en détail sur cette méthode (notamment sur le rapport entre modes et hypothèses) et fournirons les références adéquates dans la sous-section 2.1.6.

6. *In Parm.* IV.838.4-8 ; 838.24-32 ; 839.1-6 ; 914.34-39 ; V.985.4-9 ; 996.21-30 et 1007.15-22.

7. *In Parm.* VI.1060.28-1061.19. Les « hypothèses » en question sont le nom usuel des vingt-quatre cas, ceux-ci pouvant être regroupés en huit paquets de trois.

il faut que progresse celui qui entraîne son propre intellect au sujet de chacun des êtres, car cela met en branle la faculté de recherche de l'âme par les hypothèses en question, et aussi car cela perfectionne la faculté de découverte de la vérité à propos de chaque chose¹. Quand nous menons une recherche sur les réalités, nous découvrons davantage le vrai par cette méthode que par celle d'Aristote, car nous pistons plus finement ce que nous cherchons grâce à ces multiples hypothèses. Nous ferons ainsi le plus souvent usage des syllogismes hypothétiques, en admettant à chaque fois ce qui s'ensuit et ce qui ne s'ensuit pas des hypothèses. En effet, ces syllogismes nous font connaître de façon bien différenciée les communions des réalités les unes avec les autres, et leurs divisions les unes par rapport aux autres. Nous utiliserons aussi les syllogismes catégoriques, lorsque nous aurons besoin d'obtenir soit la conditionnelle de chaque hypothèse, soit sa mineure.²

La multiplication exhaustive des hypothèses et la claire distinction de chacune d'elles par rapport aux autres (ainsi que des conséquences de chacune), au moyen des syllogismes hypothétiques, nous renseignent de la meilleure façon non seulement sur les divisions, mais aussi sur les communions des réalités les unes avec les autres. Comment le peuvent-elles ? Nous l'avons vu : les *ἔννοιαι* ne sont pas de simples notions, ni même seulement des opinions : elles sont surtout la version inarticulée des *λόγοι οὐσιώδεις* constitutifs de l'âme, celle du Monde comme celle de chaque être humain³. Ces formes ont organisé l'univers extérieur, ce sont elles qui nous en

1. A. C. LLOYD, *The Anatomy of Neoplatonism*, op. cit., p. 11-17, qui critique sévèrement la comparaison de Proclus entre la dialectique platonicienne et la syllogistique aristotélicienne de 1007.10-13 comme « mostly too confused to amount to anything » (p. 16), omet de traduire cette phrase (p. 13) ; il a pourtant bien compris que c'est l'utilisation de la méthode de division qui fait ici la différence, mais néglige dans sa paraphrase de tenir compte d'une dimension supplémentaire : les modes de la méthode par hypothèses ont pour fonction de faire progresser une âme encore en phase d'apprentissage, et c'est à ce titre que la division qui permet de les obtenir constitue un avantage sur la syllogistique catégorique des *Analytiques*. L'objection d'une convertibilité logique entre les résultats propositionnels de l'une et l'autre méthodes (p. 13-14) est donc hors sujet : ce qui est en jeu n'est pas d'obtenir une vérité nouvelle, mais bien de perfectionner la capacité à trouver la vérité. Cette objection est d'ailleurs explicitement traitée en *In Tim.* I.259.4-16 : deux propositions logiquement équivalentes n'ont pas toujours la même évidence subjective, c'est pourquoi l'une peut servir à expliquer l'autre ; pour une réfutation, tout aussi décisive quoique par un chemin différent, des arguments de Lloyd sur cette question, voir D. BUZZETTI, « On Proclus Comparison of Aristotelian and Parmenidean Logic », dans *The Perennial Tradition of Neoplatonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 330-346.

2. *In Parm.* V.1007.10-32 : Οἶδα μὲν οὖν ὅτι καὶ ὁ Ἀριστοτέλης, ταύτην τὴν μέθοδον μιμούμενος, ἀξιοῖ λαμβάνειν ἐπὶ τῶν κατηγορικῶν συλλογισμῶν τὰ κατηγορούμενα καὶ τὰ ὑποκείμενα καὶ τὰ ἀλλότρια τοῦ τε ὑποκειμένου καὶ τοῦ κατηγορουμένου, τί τε ἔπεται λέγων αὐτῶ καὶ τί οὐχ ἔπεται καὶ οἷς αὖ ὕστερον· πολλῶν δὲ ἐνταῦθα γέγονε τελεωτέρα παράδοσις, πάντων τῶν τρόπων ἐκ διαιρέσεως ληφθέντων, δι' ὧν ἀνάγκη πορεύεσθαι τὸν περὶ ἕκαστον τῶν ὄντων γυμνάζοντα τὸν οἰκεῖον νοῦν, τό τε ζητητικὸν τῆς ψυχῆς ἀνακινούσα διὰ πασῶν τῶν εἰρημένων ὑποθέσεων καὶ τὸ εὔρετικὸν τελειοῦσα τῆς περὶ ἕκαστον ἀληθείας. Ζητοῦντες τὰ πράγματα, μᾶλλον διὰ ταύτης εὐρήσομεν τἀληθές ἢ δι' ἐκείνης, γλαφυρότερον διὰ τῶν πολλῶν τούτων ὑποθέσεων ἀνιχνεύοντες τὸ ζητούμενον· καὶ ὡς μὲν ἐπὶ τὸ πλεῖστον τοῖς ὑποθετικοῖς χρησόμεθα λογισμοῖς, τὰ τε ἐπόμενα καὶ οὐχ ἐπόμενα τοῖς ὑποθεθεῖσιν αἰεὶ λαμβάνοντες· καὶ γὰρ οὗτοι διαφερόντως ἡμᾶς ἐφιστᾶσι ταῖς τῶν πραγμάτων κοινωνίαις τί πρὸς ἄλληλα ἔχουσι καὶ ταῖς ἀπ' ἀλλήλων αὐτῶν διαιρέσεσι· χρησόμεθα δὲ καὶ τοῖς κατηγορικοῖς, ὅταν δεώμεθα κατασκευάζειν ἢ τὸ συνημμένον ἐκάστης ὑποθέσεως ἢ τὴν πρόσληψιν. Proclus fait probablement référence aux *Topiques* I.1, 100a18-24 et aux *Seconds Analytiques* I.27, 43b1-5. Nous citons ce passage *in extenso* car il illustre clairement ce qui a été présenté jusqu'ici, et sera à nouveau utile dans la section 2.1.6.

3. *In Alc.* 191.12-192.5 ; voir C. STEEL, « Breathing Thought : Proclus on the Innate Knowledge of the Soul », dans *The Perennial Tradition of Neoplatonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 293-309, ainsi que notre section 1.3.

rendent possible la connaissance¹. Elles sont ainsi le corrélat réel des hypothèses que traite la division dialectique. Cette dernière s'applique donc en même temps à ces formes ; c'est en s'y appliquant qu'elle peut déployer l'unité qui y est présente pour obtenir une multiplicité qu'elle retrouvera dans l'univers². Dès lors, l'exercice de la division dialectique, *par* le discours mais *en* nos âmes, reproduit et est parallèle à la procession des réalités elles-mêmes, dont elle rend compte des divisions et communions³. Or, rendre compte de celles-ci est précisément l'enjeu de l'aporie fondatrice du *Parménide* selon Proclus, à savoir l'incapacité de Socrate à rendre compte du mélange sans confusion des formes, c'est-à-dire de leur distinction, qui n'implique pas encore de division au sens habituel, mais n'en est pas moins réelle⁴. C'est la redécouverte de cette distinction non divisée au plus profond de la réalité mais aussi de notre propre âme qui fournit à la synthèse une structure *a priori* à explorer, avec la garantie qu'elle sera adéquate à la saisie de la réalité. Il lui reste alors à en décrire les fondements par la définition, et à les déployer par la démonstration.

2.1.4 Définition

2.1.4.1 Domaine d'application

Lors de son échange méthodologique avec Parménide, après avoir été réfuté par lui, Socrate en reçoit la méthode dialectique, plus parfaite que l'approche par définitions qui était la sienne jusqu'alors⁵. En effet, il était d'abord arrivé à la conclusion de l'existence des formes à partir de sa pratique de définition *empirique* des objets sensibles, qui sont les images de ces formes⁶. Mais comme il était en outre pris d'un élan divin, il avait déjà dépassé cette phase aristotélicienne d'étude des formes dans la matière pour prendre conscience de son *ἔννοια* des formes qui en sont séparées⁷. Dès lors, avant de rencontrer Parménide, Socrate pratique couramment la définition des formes immanentes, il devine qu'elles sont le reflet de formes séparées de la matière, mais il ne sait encore comment proprement leur appliquer la définition. C'est ce qui explique que la définition dialectique que Parménide s'apprête à lui enseigner soit supérieure à la méthode de définition qu'il pratiquait déjà.

Au contraire de cette dernière, la division dialectique s'intéresse aux *λόγοι* ou formes psychiques dont les formes sensibles immanentes sont des images. Plus précisément, elle porte sur l'élément commun (*τι κοινόν*) entre les différentes versions d'une même forme psychique dans chacune des âmes individuelles : c'est cet élément commun qui pourra servir de principe à la

1. Sur le rapport entre âme du monde et âmes individuelles, voir *In Tim.* II.288.5-290.30.

2. *In Parm.* V.981.29-982.20.

3. A. C. LLOYD, « Procession and Division in Proclus », dans *Soul and the Structure of Being in Late Neoplatonism*, éd. H. J. BLUMENTHAL et A. C. LLOYD, p. 18-45.

4. *In Parm.* I.649.30-650.15 et II.749.21-757.11 ; voir le *Parménide* 129a-e et le commentaire de W. BEIERWALTES, *Proklos, op. cit.*, p. 31-33 et 252.

5. *In Parm.* V.987.35-37.

6. *In Remp.* I.259.6 et *In Parm.* II.729.35-730.4 ; cela repose probablement sur le témoignage d'Aristote, *Métaphysique* M 4, 1078b17-30.

7. *In Parm.* III.784.4-13.

démonstration¹. Cette nécessité d'une comparaison des contenus psychiques individuels pour en extraire la forme dans sa pureté – une démarche ni tout à fait *a priori* ni vraiment empirique – constitue la dimension authentiquement dialectique et même dialogique de la démarche scientifique et pédagogique : il faut au moins deux âmes pour cette étape². En revanche, il n'est pas (ou plus) nécessaire de disposer de formes sensibles à ce stade : les unités qu'étudie la définition, comme le Juste, le Beau et le Pieux, sont dans l'âme et non dans la matière³. Cela n'annule pas la possibilité de définir les formes sensibles, dans la mesure où leur structure est analogue à celle de leurs modèles⁴. C'est ce que font d'ailleurs les aristotéliens ou le jeune Socrate, mais la définition dialectique peut s'en passer.

Par contre, elle est incapable de traiter des formes « divines » qui sont « en haut », c'est-à-dire les formes intellectives, car celles-ci sont simples, sans composition, et dès lors inaccessibles à la définition qui exige un minimum de complexité⁵. S'il est possible de « définir » une forme intellectuelle, c'est seulement au sens d'une distinction de celle-ci par rapport tant à ses participants qu'aux autres formes⁶. La division au sommet de la dialectique semble ainsi pouvoir s'étendre à davantage de réalités que la définition, dont l'objet se limite aux formes psychiques et aux formes sensibles qui en sont le reflet.

2.1.4.2 Propriétés

La définition dialectique s'applique aux formes psychiques, mais que leur fait-elle ? Pour chacune, la tâche de la définition est de répondre à la question du « ce que c'est » (τί ἐστί), mais aussi d'indiquer ce qui leur appartient, afin d'en proprement relier les attributs essentiels aux accidentels tels que la qualité⁷. Seuls doivent être ajoutés les prédicats qui contribuent à la complétude de la définition⁸. Parmi eux se trouve notamment le genre auquel la forme psychique considérée appartient, du moins dans les cas où un tel genre existe⁹. Pour le trouver, il est possible de partir des espèces dont il est composé et qu'il précontient : en les épuisant on obtient leur genre. En revanche, rien, pas même l'être ou le devenir, ne peut être défini à partir de soi-même¹⁰. Tous ces critères permettent à Proclus, par exemple, de rejeter la définition aristotélicienne de l'âme comme entéléchie d'un corps ayant la vie en puissance : selon lui, une

1. *In Parm.* V.980.29-981.28.

2. Nous y reviendrons en 2.1.6.5. Ce besoin d'une autre âme n'est pas incompatible avec la découverte autonome : l'âme du monde et sa providence sont l'interlocuteur ultime.

3. *In Parm.* I.714.12-26 ; la remontée vers les formes antérieures à la multiplicité à partir de celles « dans les plusieurs » que sont les caractères communs (711.8-12) peut ainsi se comprendre à la lumière de V.980.29-981.28 comme n'exigeant aucun import empirique.

4. *In Parm.* V.986.18-21.

5. *In Parm.* IV.939.27-31 ; V.985.12-14 et 986.7-17.

6. *In Parm.* IV.973.35-37 et V.985.19-23.

7. *In Tim.* I.227.13-15 (voir les *Seconds Analytiques* II.3, 90b4-5) et 243.13-14. Selon *In Parm.* I.632.28-40, Platon fait usage de définitions scientifiques pour corriger ses opposants en rattachant proprement le « ce que c'est » au « comment c'est ».

8. *In Eucl.* 128.16-17.

9. *In Parm.* I.650.35-651.9 et *In Eucl.* 134.8-27. Dans le cas par exemple de l'Être, auquel correspond bien une définition sous forme d'ἔννοια, il n'est ni requis ni possible d'en trouver le genre : *In Tim.* I.242.5-15.

10. Respectivement *In Eucl.* 143.21-144.10 et *In Tim.* I.240.17-28.

telle définition échoue à rendre compte de ce qu'est l'âme, de ce dont elle est l'âme (et qui lui « appartient » en ce sens), et repose sur la définition de la vie qu'elle est censée fournir¹.

Par contre, rien n'empêche Platon, au moins dans le cas particulier des hypothèses, de définir deux termes l'un à partir de l'autre, par exemple ce qui est en devenir comme ce qui est objet d'opinion et de sensation, et réciproquement². En effet, toute définition adéquate à son objet lui est rigoureusement identique, et seul l'objet défini est identique à sa définition : toutes les définitions d'un même objet, lui étant identiques, sont donc aussi logiquement équivalentes les unes aux autres³. Mais, dès lors, la convertibilité de la définition et de son objet qu'il accepte chez Platon n'est-elle pas une simple variante de la circularité qu'il refusait chez Aristote ? La différence ne peut se jouer au niveau strictement logique, mais doit être comprise comme cognitive : une définition autoréférentielle n'enseigne rien sur son objet, tandis que deux définitions qui se renvoient l'une à l'autre s'éclairent mutuellement et affinent ainsi la conception qu'on a des objets qu'elles décrivent⁴. La démarche définitoire a donc moins pour fonction d'expliquer la réalité que de permettre et renforcer la bonne maîtrise des termes et concepts qui sont utilisés dans les trois autres méthodes dialectiques⁵. C'est ce qui permet à plusieurs définitions concurrentes d'une même forme de coexister sans qu'il faille y voir une faiblesse du système : en tant que dianoétique, la méthode de définition dialectique déploie la forme en de multiples caractérisations⁶. Pour la même raison, plusieurs définitions, sans concerner pour autant le même objet, peuvent renvoyer l'une à l'autre et s'éclairer mutuellement : la définition du cercle permet de définir le centre, qui permet de définir le diamètre et de le distinguer d'autres droites inscrites dans le cercle, ce qui rend compréhensible le concept de demi-cercle⁷. Il n'y a, dans ce cas, plus de circularité (nous sommes hors des hypothèses), mais dérivations successives de définitions, elles-mêmes indispensables à d'autres, ou à des démonstrations.

2.1.4.3 Fonder la démonstration

De même que la division dialectique était réputée fonder la définition, celle-ci a pour rôle de rendre possible et féconde la démonstration dialectique⁸. Au sein d'une science, les chaînes démonstratives ne peuvent remonter à l'infini ni reposer sur des principes qui ne seraient compréhensibles que grâce à des arguments externes à cette science, sous peine de rendre obscur

1. *In Tim.* III.254.21-31. Bien sûr, le dernier point de la critique présuppose l'identification de l'âme avec la vie.

2. *In Tim.* II.4.5-16.

3. *In Tim.* II.308.24-30 (le concept d'âme est identique à celui de ce qui se meut par soi-même, qui le définit) et *In Eucl.* 109.6-111.1.

4. *In Tim.* I.241.20-28 : les définitions successives de l'être et du devenir visent à éviter les malentendus.

5. *In Crat.* 9, p. 3.11-4.5 ; si ce résumé du propos de Proclus est fidèle, cela signifie que la définition apporte une lumière rétroactive sur la division, sur laquelle elle repose par ailleurs.

6. En *In Tim.* III.254.12-21, l'âme est définie à partir de ses rapports numériques, tandis qu'elle l'avait été par son automotricité en II.308.24-30. En III.307.15-19 et 309.20-30, l'être humain est successivement défini comme une âme se servant d'un corps et comme un immortel se servant d'un outil immortel, son véhicule. En I.435.26-28, le monde est défini comme un vivant qui englobe les autres vivants, ce qui peut être correct et peut-être complet, mais ne suffit pas à faire comprendre le concept (néo)platonicien de monde.

7. *In Eucl.* 158.26-159.11.

8. *TP* I.9, p. 40.9 ; *In Eucl.* 43.8 ; *In Parm.* V.982.7-17 et 985.2-4.

l'ensemble des conclusions qui en sont tirées. Pour être claires à leur tour, elles doivent donc partir d'hypothèses parmi lesquelles figurent des définitions qui soient claires et évidentes pour l'apprenant¹. Une fois de plus, la fonction de la définition n'est pas de fonder logiquement une connaissance *en soi*, mais bien de la rendre claire et accessible à un sujet de connaissance, voire d'apprentissage. Celui-ci est à entendre en un sens fort : le but n'est pas de renseigner, de découvrir une vérité factuelle, mais plutôt d'en saisir la nécessité. Les raisonnements mathématiques, notamment, portent parfois sur des « signes » (c'est-à-dire des propriétés secondaires de l'objet considéré), mais ne sont de véritables démonstrations que quand ils reposent directement sur la définition, qui fournit les propriétés essentielles².

Prenons quelques exemples, en commençant par le lien qui vient d'être évoqué entre définition et (véritable) démonstration. Montrer la valeur de la somme des angles intérieurs d'un triangle à partir de celle de ses angles extérieurs est un raisonnement probant mais non une démonstration, car le prolongement des côtés dans le plan, que cette preuve exige, ne fait pas partie de la définition du triangle. Au contraire, montrer son éventuelle équilatéralité à partir de la définition des cercles construits autour de ses points en est une, car cela repose sur des définitions (en l'occurrence celles du cercle et du triangle équilatéral)³. La définition bien comprise peut ainsi apporter la solution à un problème ; cela ne vaut pas seulement dans le domaine des mathématiques. Dans le cadre de l'exégèse théologique du *Parménide*, la question de la possibilité d'attribuer à l'Un la similarité avec quoi que ce fût peut être aisément réglée si on comprend bien la définition de la similarité, à savoir l'identité quant à une propriété : l'Un ne pouvant posséder aucune propriété, il ne peut présenter aucune forme de similarité⁴. Enfin, la bonne maîtrise des définitions peut non seulement fournir des solutions démonstratives, mais aussi réfuter anticipativement des objections, lesquelles viennent donc d'une compréhension incomplète des définitions. Toujours à propos de la première proposition des *Éléments*, une objection de Zénon de Sidon n'a de sens que si l'on néglige ce qui est déjà implicite dans la définition 4 et le postulat 2⁵.

La définition vise l'adéquation à son objet (c'est pour cela qu'elle n'en doit négliger aucun prédicat essentiel) mais non l'unicité : comme déploiement dianoétique, elle ne prend tout son sens qu'en précisant d'autres définitions logiquement (mais non cognitivement) équivalentes, qui l'éclairent à leur tour. L'ensemble des définitions convertibles avec le nom de l'objet, ainsi

1. *In Tim.* I.242.15-27

2. *In Eucl.* 206.12-19.

3. *In Eucl.* 206.19-210.17. Proclus fait référence aux propositions 32 puis 1 du livre I de *Éléments* et aux définitions 15 et 24 ; il invoque aussi les postulats 1 et 3 pour la construction géométrique du problème ; sur ces preuves alternatives, voir notamment O. HARARI, « Les preuves démonstratives dans le Commentaire de Proclus au premier livre des *Éléments* d'Euclide », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. établie et trad. par A. LERNOULD, p. 197-214, en particulier les p. 210-214.

4. *In Parm.* VII.1201.4-11 ; voir le *Parménide* 139e-140b.

5. *In Eucl.* 214.15-215.27. Contre la construction d'un triangle équilatérale à partir d'un segment de droite, sur laquelle reposent plusieurs théorèmes des *Éléments*, Zénon de Sidon aurait invoqué le contre-exemple d'un segment commun aux deux droites obtenues par construction des cercles, ce qui rendrait le triangle isocèle plutôt qu'équilatéral. Or, la définition 4 décrit la ligne droite comme située de la même manière par rapport à tous ses points, tandis que le postulat 2 permet de prolonger à l'infini toute ligne droite et donc tout segment. Voir à ce sujet F. ACERBI (éd.), *Euclide. Tutte les opere*, Milan, Bompiani, 2007, p. 229-231.

qu'entre elles, sont donc différentes façons de le désigner. Cette accumulation de descriptions, coextensionnelles *a priori*¹, fournit un faisceau de propriétés intensionnelles distinctes, qui caractérisent la forme visée par la définition, et qui seules peuvent la cerner véritablement. La division avait distingué les formes les unes des autres, créant comme un schème vide que la définition peut alors étoffer des attributs qui reviennent à chacune. C'est à partir de ces attributs que pourra opérer la démonstration.

2.1.5 Démonstration

2.1.5.1 Ordre

La multiplicité assumée des formulations possibles d'une même définition, dont chacune convient à un contexte démonstratif différent, pourrait laisser penser que Proclus se rapproche des façons modernes de concevoir le rôle de l'axiomatique, par exemple qu'il considère que le point de départ que l'on se donne importe peu et doit être évalué principalement à partir de sa fécondité formelle². Il n'en est rien. Si toute démonstration doit aussi, chez Proclus, reposer sur un indémontrable pris comme point de départ, celui-ci ne peut pas être arbitraire ni même dicté par des raisons formelles, mais il doit nécessairement s'agir d'une *ἐννοια*, afin qu'il possède l'autoévidence nécessaire pour que la démonstration représente un gain cognitif³. En effet, il n'y a de possibilité de démonstration qu'à partir de ce qui est au moins aussi exact et général que ce qui est à démontrer, car l'exactitude et l'universalité ne peuvent être obtenues par abstraction⁴. Dans la mesure où toute démonstration repose sur la cause, et où la cause est plus universelle que son effet, il n'est donc pas possible, selon Proclus, de refuser l'existence de formes séparées de la matière (en l'occurrence, au moins de formes psychiques) si une démonstration scientifique doit être possible⁵. L'exactitude des conclusions reposant sur celle des prémisses, il doit y avoir, au principe de chaque démonstration, une définition ou hypothèse portant sur une forme dégagée de toute matière, comme celles examinées dans la sous-section précédente. En conséquence, là où il était possible de remplacer une définition par une autre équivalente, on ne peut sans

1. Dans la mesure où les propriétés non essentielles ne sont pas tenues pour pertinentes, la simple coextensionnalité de fait (c'est-à-dire empirique) n'est pas suffisante pour qu'une propriété soit définitoire.

2. Un exemple clair en est la pratique du courant BOURBAKI, *Éléments de mathématique*, Berlin, Springer, 1939-2019, dont l'influence sur les mathématiques récentes reste puissante malgré de nombreuses protestations; voir à ce propos F. PATRAS, « L'horizon sémantique et catégoriel de la méthode axiomatique », *Noesis* 5.2 (2003), p. 9-29.

3. *In Parm.* VI.1092.26-28. Sur cette importante différence, voir S. BRETON, *Philosophie et mathématique chez Proclus*, *op. cit.*, p. 43-57.

4. *In Eucl.* 13.1-14.23; voir la sous-section 1.3.2.1.

5. *In Parm.* V.980.24-28, cf. aussi III.796.13-23. Ici comme dans les passages précédents, Proclus utilise uniquement des doctrines tirées des *Seconds Analytiques* (I.2-3, 72a25-73a20; I.24, 84b23-28; I.31, 88a6-11 et II.16, 64b32-33) pour réfuter l'inutilité des formes séparées, affirmée en I.11, 77a5-9. Il explicite en cela ce qu'il considère comme les implications mal comprises par Aristote de sa propre conception de la science, voir à ce sujet J. J. CLEARY, « The Role of Mathematics in Proclus' Theology », *art. cit.*, p. 67-69; ainsi que C. HELMIG, « Proclus' Criticism of Aristotle's Theory of Abstraction and Concept Formation in *Analytica Posteriora* II 19 », *art. cit.*; pour une reconstruction de la lecture d'Aristote qui rend cette objection possible et de sa recevabilité, voir O. HARARI, « Proclus' Account of Explanatory Demonstrations in Mathematics and its Context », *Archiv für Geschichte der Philosophie* 90 (2008), p. 137-164.

dommage renverser l'ordre des prémisses et des conclusions, en montrant les premières à partir des secondes, quand bien même elles seraient liées par une relation biconditionnelle¹.

L'existence d'un ordre de la démonstration ne concerne pas seulement la nature des prémisses et leur priorité sur les conclusions, mais également l'enchaînement des démonstrations elles-mêmes, y compris quand elles ne sont pas directement dérivées les unes des autres. En effet, Proclus affirme qu'une succession de raisonnements ne peut être considérée comme dialectique au sens de Platon si elle ne présente pas un ordre qui corresponde à celui des réalités². C'est l'ordre de causalité, davantage que celui des inférences formelles, qui gouverne la dépendance de certaines conclusions par rapport à d'autres, comme l'illustre le paradigme proclien de pratique dialectique : le *Parménide*. Ce dernier est incompréhensible si l'on ne tient pas compte du parallélisme entre l'enchaînement des conclusions et le déploiement processif des réalités, selon lequel les conclusions postérieures ne peuvent traiter de leur objet qu'à partir de ce qu'ont déjà déterminé à leur propos les conclusions antérieures, car celles-ci traitent des causes de cet objet³. En effet, à supposer que l'ordre choisi pour la démonstration ne suive pas celui des réalités, on fera appel à des concepts avant d'avoir traité de ce dont ils participent, c'est-à-dire ce qui est principe de leur intelligibilité : par exemple on traitera du temps avant de comprendre ce qu'est l'unité, échouant ainsi à saisir l'unité de la temporalité⁴. En l'absence d'un ordre démonstratif conforme à celui des réalités, et *a fortiori* en l'absence de tout ordre démonstratif, il devient impossible de mener à une distinction adéquate entre la cause et l'effet, ce qui est justement le principal intérêt de la dialectique scientifique, par opposition à l'épichérématique : sans cette distinction, il n'y a qu'un pur cohérentisme doxastique dépourvu de force explicatoire⁵. Si l'on veut dépasser cette cohérence autoréférentielle pour traiter du réel plutôt que de se contenter de déployer une opinion, et si l'on veut en même temps préserver l'existence d'une causalité dans l'univers, alors la démonstration doit suivre un ordre, et cet ordre doit être conforme à la procession des réalités.

Une telle exigence a des conséquences sur le type de preuve qui peut compter comme une démonstration dialectique. Comme on l'a évoqué à propos de la définition, une démonstration, pour être dialectique, doit prouver par la cause réelle de sa conclusion que celle-ci est vraie, sous peine de n'être qu'une « démonstration » par signe, qui indique simplement le fait sans vraiment le démontrer⁶. Notons qu'une telle démonstration imparfaite n'est pas moins rigoureuse, irréfutable et même « apparentée à la science » (πρὸς ἐπιστήμην οἰκείους)⁷ : il ne s'agit pas d'une différence de valeur de vérité ou de certitude, mais plutôt de scientificité, entendue

1. Proclus ne fait en cela que radicaliser la position d'un ordre naturel de la démonstration, qu'il a en commun avec la plupart des mathématiciens grecs, voir à ce propos J.-L. GARDIES, *Qu'est-ce que et pourquoi l'analyse ?*, op. cit., p. 16-20 et 47-54.

2. TP I.11, p. 48.16-22.

3. TP I.10, p. 45.19-46.22 et I.11, p. 52.20-53.22.

4. TP I.11, p. 48.22-49.11. Pour être exact, Proclus n'envisage ici que le cas d'un ordre *inverse* à celui des réalités, mais l'argument qu'il mobilise peut en fait s'appliquer à *tout* ordre qui ne correspondrait pas strictement à celui des réalités, puisque s'y produirait au moins une fois la mobilisation d'un concept dont on ne dispose pas encore des conditions de possibilité.

5. TP I.11, p. 53.22-54.11.

6. *In Eucl.* 206.12-207.3.

7. *In Eucl.* 69.8-13.

comme capacité à rendre compte de l'ordre du réel et d'en comprendre la procession en la reconstituant. La véritable démonstration est celle qui reconstruit fidèlement l'univers dans et par le discours et le raisonnement.

2.1.5.2 Outils démonstratifs

Types d'arguments Cette reconstruction utilise plusieurs moyens. D'abord, elle est discursive : dans les limites posées par l'impératif de suivre scrupuleusement la procession des réalités dont il a été question ci-dessus, la plupart des procédés démonstratifs des traditions mathématique et philosophique dont hérite Proclus sont mobilisables tels quels dans le cadre de la dialectique scientifique. Il les retrouve donc fréquemment dans les deux dialogues qui sont pour lui les plus exemplatifs de la dialectique scientifique : le *Timée* et le *Parménide*¹. Ainsi Proclus trouve-t-il chez Platon de nombreux syllogismes implicites. Il estime nécessaire de les expliciter, voire parfois même de les retourner, de manière à les rendre compatibles avec ses exigences formelles, en bonne partie empruntées aux *Premiers Analytiques*². Cela lui est possible par l'utilisation de règles de conversion logique, lesquelles permettent, dans certaines circonstances, d'obtenir des démonstrations proprement dialectiques, en partant de conclusions plus particulières que celles que l'on se donne pour but d'atteindre³. Cette reconduction peut aussi reposer sur un argument *a fortiori*⁴ ou sur un raisonnement par l'absurde⁵. Dans l'ensemble, c'est donc l'outillage méthodologique de l'*Organon* qui est mis au service de la dialectique platonicienne, c'est-à-dire de l'impératif proclien de restituer le processus de constitution du réel.

Une matière dialectique ? Une différence, bien sûr, est que cette démiurgie intérieure ne met pas en ordre la matière physique comme le fait celle de l'univers sensible. Elle peut cependant, au moins dans certains cas, agir sur une matière : l'imagination, qu'elle met au service de la démonstration. En construisant et en manipulant des cercles imaginaires (éventuellement multiples et dont les cercles sensibles dessinés ne sont que la trace purement accessoire), le géomètre en explore les propriétés dans un but bien précis. Celui-ci est de permettre à l'âme de projeter la forme psychique unique du cercle qu'elle a en elle, et à la *διάνοια* de se retrouver et de se dépasser à travers cette projection, qui la mène à la forme intellectuelle⁶. Si la démonstration vise ultimement à fournir la connaissance du cercle dianoétique, c'est sur le cercle imaginaire qu'elle porte directement : les preuves du géomètre mettent en évidence des propriétés des figures imaginaires et n'étudient que par cette médiation la forme dianoétique qu'elles

1. Nous nous bornons ici à indiquer certaines méthodes courantes en en mentionnant quelques exemples sans nous attarder dessus, dans la mesure où pour l'essentiel ces arguments ont déjà été commentés dans les traductions ou les commentaires quand ils n'étaient pas déjà assez clairs, voir en particulier A. LERNOULD, « De la logique à la théologie », *art. cit.*

2. *In Tim.* I.264.22-265.9 ; I.283.3-19 ; *In Parm.* VI.1125.1-1129.16.

3. *In Tim.* II.58.20-59.24 ; *In Parm.* VI.1104.21-1105.29 ; VII.1238.23-1239.8.

4. *In Tim.* I.402.15-403.31 ; *In Parm.* IV.866.29-867.10.

5. *In Tim.* I.328.16-329.1 ; *In Parm.* III.829.21-831.23 ; VII.1177.25-1179.20.

6. *In Eucl.* 54.14-56.22. Ce passage, crucial pour approcher les relations entre les niveaux de cognition, a été bien expliqué par D. NIKULIN, « Imagination et mathématique chez Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. établie et trad. par A. LERNOULD, p. 139-160.

présupposent, trop difficile à approcher autrement. Que l'on puisse appliquer cet argument à tous les objets étudiés par les mathématiques va de soi, mais il est bien moins évident qu'on puisse en dire de même de toute la dialectique. Proclus ne déclare pas que cette construction dans l'imagination serait propre à la démonstration géométrique, mais il ne fait guère d'usage explicite de l'imagination quand il parle de dialectique en dehors du contexte géométrique, à une intéressante exception près. En effet, dans la *Théologie Platonicienne*, Proclus nous dit que bien que certains dieux soient rigoureusement inconnaissables, d'autres se laissent exprimer à travers ce qu'il appelle, sans la décrire, l'« imagination dialectique »¹.

Un autre indice peut être trouvé dans les commentaires de passages relevant de la démonstration dialectique. À plusieurs reprises, en effet, Proclus nous dit que Platon commence son raisonnement en énonçant la conclusion : non pas parce que celle-ci serait le point de départ du raisonnement, mais bien parce que, ce faisant, il imite la saisie synoptique de l'Intellect, qui est le véritable but de ce déploiement discursif². Un passage du *Commentaire sur le Timée* est particulièrement explicite : de même que le Démonstrateur a créé l'univers d'un seul coup, Timée,

[q]uand il rencontre des difficultés et s'interroge lui-même, il met en action l'auto-motricité de l'âme, mais quand il fait cette présentation [du monde comme étant en devenir], il imite la projection de l'Intellect, rassemblant d'abord la doctrine en un seul mot³ et révélant directement la conclusion avant la démonstration, à la façon de ceux qui sont inspirés et qui voient en une fois la totalité et la fin avant la progression, parce qu'ils voient par l'Intellect toutes ces choses présentes en même temps ; c'est ensuite qu'il descend, en faisant des syllogismes, depuis l'Intellect vers les tribulations logiques et vers la chasse à la nature du monde, au moyen de la démonstration. [...] D'ailleurs, les géomètres font usage de tels modes de preuve.⁴

Il n'est pas explicitement question ici d'une matière intelligible dans laquelle la saisie intelligible se manifesterait à l'imagination. En revanche, le parallèle est fait avec la pratique géométrique, et il porte sur la double fonction de la démonstration, identique dans la physique du *Timée* et dans la mathématique des *Éléments* : proposer une vision synoptique et synchronique de la réalité (niveau intellectif), et déployer les étapes de sa construction à travers la procession (niveau dianoétique). Dans les deux cas, cette seconde fonction requiert un substrat non sen-

1. *TP*, I.11 p. 55.7-9. Saffrey et Westerink suppriment l'adjectif διαλεκτικῆ, *lectio difficilior* du *Vaticanus graecus* 237, au seul motif qu'ils ne voient pas ce que signifierait l'expression (*ad loc.*, note 1). Quelques pages plus tôt (*TP* I.9, p. 40.1-10), ils avaient déjà corrigé l'expression τῆς ἀποδεικτικῆς προέχουσα φαντασίας en déplaçant plus loin dans la phrase le προέχουσα φαντασίας afin d'éviter qu'il soit question d'« imagination démonstrative », correction qu'ils présentent comme évidente sans donner de raison à cela. Le présent argument pourrait répondre à leur perplexité et justifier que l'on suive, dans les deux cas, le texte des manuscrits. Notons d'ailleurs que leur intervention résout peu de choses : que peut donc signifier, dans un contexte proclien, l'affirmation que les dieux se laissent exprimer dans l'imagination ?

2. *In Parm.* VII.1133.21-25 ; 1151.35-1152.14 ; 1170.24-1171.15 et 1189.31-1190.4. Voir aussi V.1025.23-34.

3. γέγονε, cf. *Timée* 28b7.

4. *In Tim.* I.283.3-12 et 17-18 : ἀπορῶν μὲν οὖν καὶ ἐρωτῶν ἑαυτὸν κατὰ τὸ αὐτοκίνητον ἐνήργει τῆς ψυχῆς, ἀποκρινάμενος δὲ μιμεῖται τὴν τοῦ νοῦ βολήν, πρῶτον μὲν φωνῆ τὸ δόγμα περιλαβῶν καὶ τὸ συμπέρασμα πρὸ τῆς ἀποδείξεως ἀνακηρύξας ἄντικρυς κατὰ τοὺς ἐνθουσιῶντας, οἱ τὸ ὅλον ἀθρόως ὀρώσι καὶ τὸ τέλος πρὸ τῆς ἐκβάσεως τῶν ἠϋ συνηρήκασιν ὁμοῦ πάντα παρόντα ὀρώντες· συλλογιζόμενος δὲ ἀπὸ νοῦ κάτεισιν εἰς λογικὰς διεξόδους καὶ τὴν δι' ἀποδείξεως θήραν τῆς τοῦ κόσμου φύσεως [...] ἐπεὶ καὶ οἱ γεωμέτραι χρῶνται ταῖς τοιαύταις δειξέσει.

sible à manipuler, pour pouvoir le diviser en autant d'étapes que nécessaire et y construire le réel au fil de ces étapes. Il reste possible que ce substrat soit différent dans chaque cas : la matière intelligible de l'imagination pour la géométrie et une forme de « matière dianoétique » (jamais mentionnée par Proclus) dans le cas du raisonnement physique. Il est cependant plus économique de considérer que, dans la mesure où la géométrie est censée hériter des mêmes méthodes dialectiques que la physique, elles font usage d'une même matière pour le déploiement dianoétique des formes, déploiement qu'elles étudient. Grâce à cela, ces deux formes de démonstration peuvent poursuivre leur but commun : aider à reconnaître les différences entre les divers niveaux de causalité¹.

Quoique Proclus n'en fasse pas état dans les textes dont nous disposons, il n'est d'ailleurs guère difficile d'admettre que les démonstrations de la physique et de la dialectique platonicienne qui la régit mobilisent elles aussi notre imagination, qui nous aide à en suivre les diverses étapes. Notre propre usage de schémas, auxquels les démonstrations procliennes se prêtent particulièrement bien, ainsi que le fait que les figures de la matière imaginaire sont censées ne pas exiger de dessin sensible pour remplir leur rôle, sont autant d'indices qui peuvent aller en ce sens.

2.1.6 La méthode par hypothèses

Étendre le rôle de l'imagination au-delà de la figuration géométrique pour lui donner une portée plus générale permet de relier plus naturellement les pratiques dianoétiques rencontrées en mathématiques avec les opérations dialectiques. Une affirmation comme celle qui veut que la *διάνοια* fait appel à l'imagination pour se donner des hypothèses contrefactuelles (par exemple l'existence de l'infini) pour s'aider à penser le réel a plus de sens si on l'applique à toute la dialectique que si on la restreint au domaine géométrique². Mais comment fonctionnent ces hypothèses que l'imagination nous aide à manipuler ? La mobilisation philosophique de l'hypothèse au sens mathématique a, à l'époque de Proclus, une histoire déjà longue, à laquelle il va apporter sa propre contribution³. Platon en développe deux versions sensiblement différentes dans le *Ménon* et le *Phédon*⁴. En outre, l'épistémologie de la *République* oppose la connaissance anhypothétique que permet la dialectique à la connaissance hypothétique des autres sciences, tandis que le *Parménide* met en scène une méthode d'exercice par énumération des conséquences d'une hypothèse (« l'Un est ») et de sa contradictoire⁵. Dans les *Topiques*, Aristote propose une méthode comparable pour se préparer à la philosophie : s'entraîner à embrasser rapidement toutes les conséquences d'une hypothèse et de sa contradictoire⁶. Dans les *Seconds Analytiques*, il développe un concept d'hypothèse plus précis : celui de proposition fondamentale d'une

1. *In Parm.* V.1003.15-19.

2. *In Eucl.* 285.24-286.11 ; voir à ce sujet *ibid.*, en particulier les p. 157-160.

3. Un premier jalon vers une telle histoire est posé par A. LONGO (éd.), *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, Naples, Bibliopolis, 2011.

4. *Ménon* 85c-89b et *Phédon* 99d-101e.

5. *République* 533n-535e et *Parménide* 135c-136e.

6. *Topiques*, VIII.14, 163a29-b12 ; le parallèle et ses limites sont étudiés par E. BERTI, « Aristote et la méthode dialectique du *Parménide* de Platon », *Revue Internationale de Philosophie* 34 (1980), p. 341-358.

science, aux côtés des axiomes¹. Ces textes forment manifestement le matériau de départ à partir duquel Proclus a développé sa propre conception de la méthode par hypothèses².

2.1.6.1 L'hypothèse comme axiome

Qu'est-ce qu'une hypothèse chez Proclus ? Il emploie le terme plusieurs centaines de fois, en des acceptions qui varient quelque peu. Passons rapidement sur les utilisations non techniques de ce terme – « hypothèse » peut être entendue au sens du contexte narratif d'un dialogue³, de la façon d'interpréter une phrase ou un argument⁴, du sujet traité par un texte⁵, ou encore d'une construction géométrique⁶ – pour nous concentrer sur les usages méthodologiques du terme. Nous avons déjà rencontré l'un des plus fréquents : l'hypothèse comme proposition fondamentale d'une science⁷.

Hypothèses, axiomes et postulats Le passage le plus explicite où Proclus traite de l'hypothèse est une reprise clairement assumée des *Seconds Analytiques*. Parmi les espèces de propositions fondatrices d'une science, l'axiome est évident par soi et donc d'emblée connu, l'hypothèse est acceptée par l'élève sans démonstration ni autoévidence, tandis que le postulat est pris comme point de départ, bien qu'il ne soit ni évident, ni accepté d'emblée⁸. Il unit ainsi la terminologie aristotélicienne avec la structure des *Éléments* d'Euclide, au prix d'une identification pure et simple des « hypothèses » d'Aristote avec les « définitions » d'Euclide, pourtant différentes de celles du Stagirite⁹. Cependant, aussi claire et commode soit cette classification aristotélisante, Proclus prend aussitôt ses distances avec elle : il est aussi possible, nous dit-il, de désigner ces trois espèces de propositions sous le terme générique d'« hypothèse », de la même façon que les Stoïciens les appellent toutes des « axiomes »¹⁰. Plus loin dans son commentaire, il emploiera d'ailleurs de façon interchangeable les termes d'« hypothèse », d'« axiome »

1. *Seconds Analytiques* I.2, 72a19-24 et I.10, 76b22-77a4.

2. Le raisonnement par hypothèses est aussi, et même bien davantage, théorisé au sein du stoïcisme. Voir notamment à ce sujet J. BARNES, « Reading the Hypotheticals », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 187–280, ceci dit, Proclus ne récupère guère les arguments et la terminologie qu'on peut trouver chez Chrysippe ou Épictète.

3. *In Alc.* 10.13-14 ; *In Parm.* I.629.4 ; 682.28 ; *In Tim.* I.8.30 ; 9.27-28 ; 84.25-26 ; 89.8-10 et 200.19-26.

4. *In Tim.* I.283.28-29 ; 286.21-22 ; II.279.1 ; *TP*, I.4 p. 23.3-5 et I.10, p. 40.20-21.

5. *In Alc.* 173.11-14 ; *In Tim.* I.64.1 ; 214.17-20 ; 217.7 ; *TP* I.9, p. 36.19-37.3 et 39.2-6.

6. *In Eucl.* 190.19-20 et 220.4-6.

7. Voir la sous-section 2.1.3.3.

8. *In Eucl.* 75.27-77.1 ; sur ce passage, voir notamment S. BRETON, *Philosophie et mathématique chez Proclus*, op. cit., p. 38-57, avec une nuance : l'opposition qu'il propose entre une logique ancienne dont les axiomes sont vrais et évidents et une moderne où ils seraient purement formels ne vaut que jusqu'à un certain point en ce qui concerne Proclus. En effet, comme la suite le montrera, il rapproche le développement des conséquences d'hypothèses, y compris d'axiomes, et la réfutation par l'absurde, qui indique la fausseté ou l'intenabilité de l'hypothèse.

9. Voir en particulier les *Seconds Analytiques* I.2, 72a21-24. Sur les raisons philosophiques qui incitent voire permettent à Proclus d'opérer cette identification, voir G. R. GIARDINA, « Considérations critiques sur la présentation d'Aristote dans l'*In Euclidem* de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 161–180 ; sur les raisons historiques, voir F. ROMANO, « Hypothèse et définition dans l'*In Euclidem* de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 181–196.

10. *In Eucl.* 77.1-6.

et d'ἔννοια¹. En effet, l'hypothèse, au sens où il l'entend usuellement à propos des sciences, doit posséder le caractère évident par soi qui est celui des axiomes au sens aristotélicien. C'est notamment le cas des cinq hypothèses fondatrices de la physique dans le *Timée*². Elles ne peuvent fonder les démonstrations – non seulement logiquement mais surtout cognitivement – que si elles sont elles-mêmes connues par soi, et même évidentes pour le lecteur³. En d'autres termes : si elles reposent sur des ἔννοια.

Hypothèses et démonstration Voilà justement là la fonction principale des hypothèses en mathématiques comme en physique : donner un point de départ, à la fois logique et cognitif, aux diverses démonstrations qui constituent cette science. Cela peut se faire par l'intermédiaire de lemmes, qui sont des propositions plus proches des hypothèses que les autres, auxquelles ils servent de prémisses⁴. Les hypothèses sont ainsi nécessaires à la démonstration scientifique : les sciences ne sont porteuses de connaissance que dans la mesure où elles partent d'hypothèses qui ont été proprement distinguées et déterminées, et dont elles déploient démonstrativement les conséquences⁵. Afin d'éviter une régression à l'infini, il faut une base solide qui ne soit elle-même pas démontrable. Plus précisément : les hypothèses d'une science donnée ne peuvent être démontrées au sein de cette même science, mais seulement ultérieurement, au moyen d'une connaissance dialectique ou symbolique⁶. Inversement, une proposition démontrable au sein d'une science donnée ne peut y être considérée comme une hypothèse, même si elle correspond strictement à une ἔννοια⁷ : la science a un ordre qu'on ne peut arbitrairement renverser. De plus, les hypothèses sont suffisantes à la démonstration : une fois posées, l'ensemble de ce qui en découle relève de la démonstration et présente un caractère de nécessité qui repose sur elles⁸. Dès lors, tout se joue dans la position des hypothèses, qui fait toute la différence entre connaissance et ignorance⁹. Les déductions qu'on peut en obtenir sont censées découler de façon naturelle, voire automatique. Elles ne sont, à la limite, plus qu'une question de virtuosité technique ; elles tirent leur importance de leur rôle d'explicitation et de prise de conscience de ce qui est déjà contenu dans les hypothèses¹⁰. Cela n'en reste pas moins une tâche longue, difficile et indispensable : celle de la science, ou plutôt des sciences.

Hypothèses et champ de la science En effet, les sciences ont chacune leur propre tâche, leur propre domaine d'exercice : chaque science consiste à tirer toutes les conséquences – et uniquement celles-là – qui sont appropriées à ses hypothèses, étudiant dès lors un objet déter-

1. Un exemple manifeste en est *In Eucl.* 240.11-241.18.

2. *In Tim.* I.265.3-9 ; ces hypothèses ont été listées dans la sous-section 2.1.3.3.

3. *In Tim.* I.242.16-26.

4. *In Eucl.* 26.23-27.1 et 71.13-15 ; *In Tim.* I.348.13-15 et 355.24-28 ; voir aussi la sous-section 2.1.4.3.

5. *In Tim.* I.226.25-30 et 228.26-229.1.

6. *In Tim.* I.229.1-5 (Platon ne démontrera que plus tard l'existence de l'Être) et *In Eucl.* 131.9-24 (seul un pythagoricien peut expliquer pourquoi il y a trois sortes d'angles rectilignes, ce que le géomètre admet par hypothèse).

7. *In Eucl.* 277.25-279.12.

8. *In Tim.* I.275.4-6 ; 283.11-19 ; 292.20-29 et 337.4-7.

9. *In Alc.* 267.24-26.

10. Cf. *In Tim.* I.339.5-19.

miné et circonscrit par elles¹. En conséquence, il y a deux façons dont une proposition peut être étrangère à une science : soit parce qu'elle utilise erronément les hypothèses de la science dans laquelle elle prétend s'inscrire (par exemple, une proposition qui repose sur la possibilité d'intersection de parallèles ne peut relever de la géométrie euclidienne), soit parce qu'elle part d'hypothèses étrangères². Ceci implique que chaque science est comme un jeu conceptuel fini, c'est-à-dire pourvu d'un nombre déterminé de conclusions non triviales qu'il est possible d'inférer à partir d'un nombre restreint d'hypothèses, en suivant un ordre choisi parmi un éventail limité de possibilités. Cela signifie aussi qu'en dehors du cas particulier de la dialectique, il n'existe pas de proposition interdisciplinaire, puisque reposer, même en partie, sur les hypothèses d'une science suffit à exclure la proposition de toutes les autres : chaque science fonctionne pour l'essentiel en vase clos. Cela n'empêche pas une science donnée, par exemple la mathématique, de contribuer à l'étude d'autres sciences, par exemple en y préparant intellectuellement ou en fournissant des outils conceptuels transposables, mais les conclusions ainsi obtenues relèveront de la science qui leur fournit leurs hypothèses, et donc leurs prémisses³. L'apparente stérilité épistémique d'un tel cloisonnement peut être fortement tempérée si on garde à l'esprit que dans la perspective proclienne, les sciences, aussi importantes soient-elles, ne constituent qu'une étape qui prépare aux suivantes, un moment d'un programme plus vaste et, en conséquence, un jeu qui a une fonction d'entraînement plutôt que de point d'arrivée. Le rôle des hypothèses pour la définition de la portée de chaque science permet d'ailleurs de les hiérarchiser : une science est plus exacte qu'une autre (c'est-à-dire : elle est plus proche qu'elle des réalités supérieures et peut en outre contribuer à la fournir en hypothèses) si ses hypothèses portent sur des réalités plus simples⁴. Cela confirme que chaque science se résume à ses hypothèses, mais encore faut-il passer par tout le travail de déploiement des conséquences de ces hypothèses.

Hypothèses et causes À partir de là, on peut se demander quel est l'intérêt de chacune de ces étapes scientifiques hiérarchisées : à quoi bon s'amuser à développer les conséquences d'hypothèses, émanassent-elles des sources les mieux autorisées ? On peut donner deux réponses complémentaires. La première consiste à souligner que les hypothèses elles-mêmes ne fournissent pas seulement des principes (en l'occurrence des prémisses) à la démonstration, mais permettent aussi d'indiquer les causes de la réalité elle-même. Ainsi les cinq hypothèses de la physique permettent-elles de retrouver, par ordre ascendant, les différentes causes de l'univers, à l'exception de l'instrumentale (qui n'a par ailleurs qu'un rôle de transmission de la causa-

1. *In Tim.* 338.2-4 et 26-28.

2. *In Eucl.* 58.23-29. La différence entre les deux cas est plus problématique qu'elle n'en a l'air, car dans l'exemple des parallèles donné par Proclus, on peut certes y voir, comme lui, une erreur interne à la pratique de la géométrie (nécessairement) euclidienne, mais aussi arguer qu'il s'agit là d'une conception non euclidienne (voire non géométrique) des parallèles, qui est donc étrangère à la géométrie euclidienne au sens où elle part d'hypothèses différentes. Par delà cette distinction peut-être scolastique, la conséquence est cependant la même : une proposition qui ne découle pas des hypothèses correctement mobilisées d'une science lui est étrangère.

3. Pour un exemple d'un tel transfert, voir *In Eucl.* 21.25-25.15.

4. *In Eucl.* 59.10-20 : l'arithmétique est plus exacte que la géométrie car elle porte sur une monade sans tenir compte de la position, un exemple déjà pris par Aristote avec un propos similaire dans les *Seconds Analytiques* I.27, 87a31-37.

lité)¹. Il ne suffit cependant pas de les énoncer pour que cette indication soit effective : ce n'est que plus loin, dans le cours de la démonstration, que les hypothèses seront mises à contribution pour prouver l'existence de ces causes et donner des indices sur leur nature précise. Elles le feront soit à l'aide d'une seule hypothèse, en conjonction avec un lemme qui repose lui-même sur une autre hypothèse², soit directement à partir des hypothèses elles-mêmes³. De tels exemples illustrent combien l'enjeu des démonstrations est de saisir tout ce qu'impliquent les hypothèses qui servent de base à la science étudiée. Privé de l'explicitation permise par toutes les déductions de la physique, le lien entre les cinq hypothèses du *Timée* et les causes de l'univers ne peut qu'apparaître comme un artificiel coup de force exégétique⁴. Au contraire, c'est seulement une fois que la science a démonstrativement exploré toutes les conséquences de ses hypothèses que ces dernières prennent tout leur sens : le mouvement descendant de la démonstration renvoie aux hypothèses le surcroît d'intelligibilité qu'elles fournissent aux conclusions⁵.

Certitude des hypothèses À ce stade, on pourrait objecter qu'il a aussi été dit précédemment que les hypothèses sont censées être évidentes par soi en tant qu'elles reposent sur les principes de toute certitude subjective que sont les ἔννοιαί. Cette certitude est tellement forte que lors des preuves par réduction à l'impossible, on peut invalider une proposition en montrant qu'elle est incompatible avec l'une des hypothèses ou avec une autre proposition qui en découle⁶. Dans ces conditions, comment est-il possible de *mieux* comprendre ce qui est déjà censé être certain et évident par soi ? Nous pouvons répondre de deux façons. La première consiste à rappeler que, même si chacune des ἔννοιαί est porteuse d'une vérité évidente, dont le lien à la réalité est garanti par la forme psychique dont elle est l'expression, elles n'ont de véritable valeur cognitive qu'une fois articulées, ce que fait précisément le déploiement scientifique à travers la division et la démonstration⁷. Privées de cette articulation, elles ne sont que

1. *In Tim.* I.237.9-17 ; 264.1-4 et 274.21-30 ; 356.11-14, voir sous-section 2.1.3.3.

2. En *In Tim.* I.296.15-29, Proclus estime que Platon, après avoir montré que le cosmos, en tant qu'objet d'opinion et de sensation, est en devenir (28b7-c2, voir *In Tim.* I.282.27-283.19 et l'hypothèse n°2), démontre (en 28c2-3) que l'univers a une cause efficiente, puisque tout ce qui est en devenir en a une, mobilisant et précisant par là l'hypothèse n°3.

3. En *In Tim.* I.320.26-29, Proclus considère que l'attribution au monde d'un modèle intelligible (28c5-29a4), c'est-à-dire d'une cause paradigmatique éternelle, repose sur « ces trois hypothèses », à savoir vraisemblablement les hypothèses n°1, 2 et 4. Il est impossible de comprendre, avec Runia et Share (*ad loc.*, note 708) que Proclus a à l'esprit les hypothèses n°3 à 5 : on voit mal en quoi la dénomination du monde comme un cosmos ou un ciel montrerait l'existence d'un modèle intelligible. Leur traduction indique cependant la bonne lecture : « making use of the *definitions* given above, he finds what he is looking for by means of those three basic principles » (nous soulignons). Festugière (*ad loc.*, ligne 28), quant à lui, est probablement trop prudent en renvoyant à l'ensemble des cinq hypothèses.

4. Il ne s'agit pas ici de prétendre que le commentaire de Proclus, en particulier sur cette question, est une analyse du *Timée* qui puisse être acceptable selon les critères de la philologie et de l'histoire moderne de la philosophie. Par contre, la présentation normative d'une pratique scientifique et philosophique qu'il projette sur le texte de Platon n'a de sens qu'en tenant compte de sa posture exégétique : le dialogue devant être, comme y appelle le *Phèdre*, tel un organisme vivant, il est pour lui sensé d'expliquer une phrase à partir d'un développement qui viendra plus loin – éventuellement beaucoup plus loin – dans le texte, en particulier si cette phrase porte sur les hypothèses que l'ensemble du traité est censé expliciter.

5. *In Eucl.* 19.6-20.7.

6. *In Eucl.* 254.22-27.

7. Voir les sous-section 2.1.3.3 et 2.1.5.1 ; sur les ἔννοιαί, voir notre sous-section 1.3.1 ; sur la clarté voir notre sous-section 4.2.3, ainsi que D. P. TAORMINA, « Procédures de l'évidence dans la *Théologie Platonicienne* », *art.*

des intuitions certes vraies et fermes, mais floues. Leur détermination explicite leur vient, dans un premier temps, de l'étape de définition, mais elle n'est cognitivement complète qu'une fois leurs conséquences déployées. Pour le dire autrement : être sûr d'une intuition constitutive de notre âme est une chose, prendre conscience de tout ce qu'elle implique en est une autre.

La seconde réponse que l'on peut apporter au problème de la certitude des hypothèses est au contraire de la tempérer. À propos du statut éternel ou en devenir de l'univers, Proclus nous dit que c'est sur cette « hypothèse » que repose toute la physique, et que tout ce qu'on pourra dire sur l'οὐσία et les puissances du monde dépendra de la réponse que l'on choisit d'y donner¹. Il faut noter que cette « hypothèse » (ou plutôt : l'affirmation de l'une des branches qu'elle admet, à savoir la génération du monde) ne fait pas partie des cinq qu'il listera un peu plus loin, mais en est une conséquence directe, comme on l'a vu ci-dessus. Ceci dit, une telle remarque de sa part doit nous rappeler que les sciences, en tant qu'elles reposent sur des hypothèses, ont (si on peut risquer le truisme) un statut hypothétique : tout ce qui est déduit par la science de la nature ne vaut que dans la mesure où les hypothèses physiques, certes corroborées par des ἔννοιαι, sont admises. Cette réponse n'est pas incompatible avec la première : s'il faut que la science soit achevée pour que les ἔννοιαι soient vraiment comprises, elles peuvent n'avoir qu'un statut hypothétique tant que le déploiement démonstratif complet ne les a pas éclairées et pour ainsi dire confirmées. Quoi qu'il en soit, nous allons voir qu'il y a aussi, à un niveau plus élevée, des hypothèses qui ne sont ni certaines ni vraies.

2.1.6.2 L'hypothèse comme option métaphysique

Les hypothèses jouent aussi un rôle majeur dans le *Parménide*, mais elles ne peuvent clairement pas y être considérées comme des axiomes indémonstrables, certains et combinables pour fonder les démonstrations, ne serait-ce que parce que les deux hypothèses qui structurent le discours de Parménide sur l'Un, à savoir « si l'Un est » et « si l'Un n'est pas », sont contradictoires. Même si, comme le montrera Proclus *au cours du déploiement dialectique*, toutes sont vraies à leur façon (en tant qu'elles portent sur des niveaux de réalité différents), cette seule réserve empêche de leur donner le même rôle que les hypothèses des autres sciences. Détournons-nous donc un moment des sciences hypothétiques pour nous concentrer sur ce que nous dit Proclus de ce dialogue, censé exemplifier pleinement la dialectique, concernant la méthode par hypothèses.

Choisir ses hypothèses Cette méthode consiste, dans l'optique proclienne, à choisir diverses hypothèses et à examiner à chaque fois ce qui en résulte, n'en résulte pas, ou n'en résulte que sous un certain rapport, tant pour la chose qui fait l'objet de l'hypothèse que pour les autres².

cit., en particulier les p. 34-41 pour la question de la fondation de la clarté des hypothèses.

1. *In Tim.* I.219.24-28.

2. Cette méthode, exposée principalement dans les livres I et V du *Commentaire sur le Parménide*, a déjà fait l'objet d'une présentation générale et de discussions par J. M. DILLON, « Proclus and the Parmenidean Dialectic », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 165-175 ; D. D. BUTORAC, « The Place and Purpose of Hypothesis in Proclus », *art. cit.* ; et D. DEL FORNO, « Le rapport entre la méthode hypothétique et les quatre autres procédés de la dialectique dans le Ve livre du *Commentaire* de Proclus sur le *Parménide* de Platon », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO,

Mais s'il s'agit de se donner des hypothèses parfois incompatibles, certaines au moins seront fausses. Dans ces conditions, quelle différence y a-t-il entre cette méthode et l'épichérématique, puisque nous avons vu que la dialectique s'en distinguait par le fait qu'elle traite des réalités plutôt que de simples opinions? Proclus répond très brièvement à cette question : alors que la méthode des *Topiques* consiste en une recherche d'arguments, celle de Parménide « s'ingénie, pour chaque problème, à trouver une grande variété d'hypothèses, grâce à l'examen desquelles le vrai devient manifeste »¹. Les hypothèses qu'examine l'épichérématique sont données de l'extérieur, puisqu'il s'agit d'opinions préexistantes dont on explore les implications ; la méthode est donc soumise à la contingence des positions effectivement défendues par quelqu'un, voire par la majorité ou les sages, elle ne génère pas elle-même ses points de départ. Au contraire, la méthode de Parménide s'efforce de générer et de choisir ses hypothèses selon ses propres critères.

Comment s'opère ce choix? Une propriété importante de la méthode telle que pratiquée par Parménide (par opposition à la version qu'en mobilise Zénon) est qu'elle doit toujours poser les hypothèses par couple : il faut non seulement examiner les conséquences de la vérité de l'hypothèse, mais aussi celles de sa fausseté. C'est seulement à cette condition que le gain cognitif de la démarche hypothétique est certain : si, par le seul passage d'une hypothèse à sa contradictoire, une conséquence est différente, c'est que l'objet qu'elle concerne dépend causalement de celui de l'hypothèse². Par exemple, si l'hypothèse porte sur l'existence de l'âme, on peut observer que, selon qu'elle soit admise ou non, les corps auront ou non la vie, le mouvement et la sympathie les uns avec les autres ; en explicitant les implications de son existence, on comprend mieux ce qu'est l'âme, c'est là le but principal de la méthode par hypothèses³. Les hypothèses existentielles ne sont pas les seules à permettre une telle découverte des liens causaux : de l'immortalité de l'âme (prise comme hypothèse) dépend la possibilité de la connaissance par réminiscence, de la maîtrise du corps et du bonheur⁴. Les enjeux de l'attribution, en même temps que la nature exacte de l'attribut, sont ainsi dévoilés à travers cette explicitation des conséquences⁵.

Une distinction formelle doit être opérée à ce stade. L'examen des hypothèses et de leurs conséquences nous renseigne sur ce que veut dire pour l'âme (par exemple) d'exister ou de ne pas exister, et en cela nous renseigne sur ce qu'est l'âme, ou plutôt nous aide à mieux le comprendre. La branche positive est aisée à concevoir, mais que signifie la branche négative? Supposer que l'âme n'est pas ne peut vouloir dire supposer que l'âme est dépourvue de toute forme de

p. 345–363, nous serons donc bref sur les aspects paraphrastiques déjà présents dans ces contributions, afin de pouvoir nous concentrer sur les points où il nous semble possible de proposer une lecture différente ou d'approfondir ce qui n'a pas été pleinement traité par ces chercheurs.

1. *In Parm.* I.632.12-14 : αὕτη δὲ καθ' ἕκαστον τῶν προβλημάτων ὑποθέσεων μεμηχάνηται ποικίλην εὔρεσιν, δι' ὧν ἐξεταζομένων καταφανὲς γίγνεται τάληθες.

2. *In Parm.* V.997.31-999.13.

3. *In Parm.* V.1006.17-26.

4. *In Parm.* V.1014.10-1015.9.

5. Il y a donc un gain cognitif réel à la mise en œuvre de la méthode par hypothèses, et celui-ci dépasse la simple organisation pédagogique du savoir, *pace* J. M. DILLON, « Proclus and the Parmenidean Dialectic », *art. cit.*

détermination, car cela la rendrait impensable, et surtout il ne serait plus possible de tirer des conséquences, même négatives ou par impossible, à partir de son inexistence. Il s'agit plutôt, quand on la suppose inexistante, de la retirer par hypothèse du nombre des êtres, mais cela exige qu'elle existe encore au moins sous un certain rapport, qu'elle possède au moins une certaine forme d'être, assez pour être pensable, déterminée, et ainsi objet d'hypothèse¹. Puisqu'on ne peut concevoir une chose comme impensable, l'opération d'abstraction existentielle sur laquelle repose l'hypothèse négative n'est jamais totale : dans la branche négative, on ne suppose pas que l'objet visé n'est rien du tout, mais on le prive de son action causale sur les autres objets afin de chercher ce qui résultera pour eux de cette absence. Si toutes les réalités sont liées les une aux autres, couper les liens de l'un des nœuds permet de retrouver à quels autres nœuds il était relié. Bien que l'univers ne se prête pas lui-même à de telles expérimentations, la pensée discursive peut les mettre en œuvre. Un cas extrême d'application de cette méthode est le *Parménide* lui-même : le choix de se concentrer sur l'hypothèse de l'existence de l'Un permet d'aborder l'ensemble de la réalité, puisque (comme Parménide le sait d'avance) l'Un est relié à absolument toutes choses².

Nécessité et développement Pour autant qu'une hypothèse soit vraie et que ses conséquences soient tirées en suivant strictement les règles de la démonstration scientifique, toutes seront des nécessités ou des impossibilités logiques, voire les deux à la fois sous des rapports différents³. Or, une fois l'hypothèse posée, sa vérité ne peut plus faire l'objet d'une remise en question avant le terme de l'examen de ses conséquences⁴. Non seulement est-il impossible formellement (*λογικῶς*) de faire progresser la démonstration des conséquences de l'hypothèse en passant par des propositions incompatibles avec elle, mais tout l'exercice exige en outre qu'on se limite à des postulats soit incontestables, soit démontrables à partir de l'hypothèse choisie, à l'exclusion donc de tout ce qui peut exiger des principes extérieurs à elle⁵.

Cette exigence de relative pureté formelle (qui admet tout de même les propositions incontestables), combinée à celle de suivre l'ordre des réalités, qui est centrale à la démonstration, mettent des limites étroites à la façon dont les conséquences de l'hypothèse peuvent être générées : la créativité est soigneusement canalisée. Elle n'est cependant pas éliminée : il est possible et même souhaitable que l'élève, quand il développe à son tour les hypothèses proposées par le maître, le fasse en différant de ce dernier par l'organisation de ses démonstrations, ne serait-ce que pour éviter une logique de rivalité par correction importune du modèle suivi⁶. Il ne s'agit ni de copier ni d'améliorer l'exemple donné, mais de devenir à son tour capable d'un déploiement comparable. La complexité du développement peut d'ailleurs dépendre de la fin recherchée : quand il présente son divin enseignement, Parménide choisit de démontrer systématiquement

1. *In Parm.* V.999.13-1000.31.

2. *In Parm.* V.1032.13-22.

3. *In Parm.* I.639.9-18.

4. *In Parm.* I.640.11-15 et IV.838.9-11. Cet impératif rappelle étroitement le *Phédon* (101d-107b) ; Proclus s'y réfère d'ailleurs en *In Parm.* I.655.13-656.3.

5. *In Parm.* VI.1095.17-31.

6. *In Parm.* I.701.16-35.

et exhaustivement que l'Un est sans figure, en passant par tous les cas envisageables, alors qu'il lui aurait été aussi possible d'obtenir la même conclusion par un argument plus simple et général ; la concision n'est souhaitable que dans certaines circonstances¹.

Il n'en faut pas moins adopter certaines bonnes habitudes d'organisation : afin que la démonstration soit la plus claire possible, il faut commencer l'énumération des conclusions affirmatives par celles qui sont le plus proches de l'hypothèse, mais afin de respecter l'incontestabilité de cette dernière, il faut commencer l'énumération des conclusions négatives par celles qui la contredisent le moins directement². En effet, il arrive qu'une hypothèse mène à sa propre contradiction ; dans ce cas, celle-ci devra être placée en dernier lieu, car elle ne peut jouer le rôle de prémisses pour aucune autre conclusion, étant incompatible avec l'hypothèse³.

Réfutation Ce cas précis est en réalité fréquent dans la méthode par hypothèses. Il est possible de prendre des propositions partiellement ou totalement erronées comme hypothèses, afin d'en montrer les conséquences absurdes et de les réfuter, qu'elles aient effectivement été défendues par quelqu'un ou qu'il s'agisse de simples possibilités théoriques, éventuellement soulevées par l'élève pour les besoins de son apprentissage⁴. Cette réfutation se décline selon deux variantes. D'une part, il est possible que l'on ait validement inféré, à partir de l'hypothèse, une proposition qui la contredit directement, elle sera alors placée, comme exigé, en fin de développement, puisqu'elle met un terme à l'exploration de l'hypothèse pour basculer dans celle de sa contradiction⁵. D'autre part, l'hypothèse peut aboutir à une conclusion qui, sans la contredire directement, est incompatible avec quelque chose de fermement connu et indiscutable⁶. Les deux variantes peuvent d'ailleurs coexister⁷. Remarquons que, contrairement à ce qui se passait dans le cas des sciences hypothétiques, la déduction d'une conséquence incompatible avec l'hypothèse n'invalide pas la vérité de la conclusion, mais bien celle de l'hypothèse.

Cette réfutation n'est pas seulement un moyen d'éliminer une possibilité erronée. L'explicitation claire de la façon dont l'hypothèse mène à des conclusions impossibles est une dimension importante de la démarche hypothétique. Cela justifie qu'on l'opère *in extenso*, sans se contenter d'un argument qui suffit à montrer la fausseté de la proposition : il faut que son impossibilité constitutive se manifeste⁸. Le passage par la version fautive de l'hypothèse aussi bien que par la

1. *In Parm.* VI.1127.4-28. Elle l'est cependant bien parfois : voir sous-section 4.2.2.

2. *In Parm.* VI.1088.35-1089.16.

3. *In Parm.* VI.1095.23-25.

4. *In Parm.* I.701.35-702.20 ; 711.31-33 ; II.724.25-725.1 ; IV.858.27-33 et VII.1212.30-37.

5. *In Parm.* IV.865.23-866.17 et 917.32-918.6.

6. Par exemple, en *In Parm.* IV.953.11-954.19, l'hypothèse de l'inconnaissabilité radicale des formes est incompatible avec l'existence de la Providence divine, présentée comme indéniable et démontrée par ailleurs.

7. En *In Parm.* III.831.1-16, l'hypothèse d'une forme des maux nous amène soit à considérer que cette forme des maux est cause seulement de biens, ce qui est incompatible avec l'hypothèse, soit à rendre le Démiurge coupable de maux, ce qui est incompatible avec la reconnaissance de sa bonté, exigée par la piété.

8. *In Parm.* VII.1180.28-33 (la réfutation ne suffit pas car il faut montrer l'impossibilité) et 1241.16-32 (les étapes et raisons de cette impossibilité doivent être explicitées). Un bon exemple est fourni par *In Op.* 118, qui propose d'explorer les conséquences de l'hypothèse contrefactuelle d'une injustice commise qui serait sans conséquence sur soi.

vraie peut sembler redondant¹. Il a pourtant une fonction pédagogique incontournable, puisqu'elle permet d'amener à comprendre non seulement en quoi une proposition est vraie, mais aussi pourquoi précisément sa contradictoire ne peut qu'être fausse.

Correction itérative Quels sont les effets attendus de cet apprentissage négatif? Il y a bien sûr, comme pour l'exploration de la branche positive, une meilleure compréhension de la portée et de la signification de l'hypothèse examinée². Mais cette réfutation de l'hypothèse que l'élève défend, soit sincèrement soit dans le cadre de son apprentissage, peut susciter chez lui deux réactions, qui sont autant d'exercices utiles à un apprenti philosophe.

La première attitude possible est de chercher à résoudre les contradictions suscitées par le déploiement des conséquences, afin de tenter de sauver l'hypothèse telle quelle, en montrant que ce qui en résulte ne la contredit pas vraiment³. Cela peut parfois mener, par exemple dans le cas d'une certaine version de l'hypothèse des formes, à réhabiliter l'hypothèse voire à la confirmer, mais seulement après être passé par le travail d'examen attentif des difficultés à résoudre⁴. Cette attention accrue aux problèmes possibles de l'hypothèse habitue l'élève à ne pas se précipiter sur ce qui lui semble vrai, mais à poser ses hypothèses avec rigueur et circonspection⁵. Cela constitue déjà un apprentissage à part entière, et nous amène à la seconde attitude possible.

Il est en effet aussi envisageable de modifier l'hypothèse elle-même afin qu'elle ne mène plus aux mêmes contradictions, et ce éventuellement plusieurs fois, de manière à l'améliorer au fil des problèmes rencontrés par le déploiement itératif de ses conséquences⁶. Ce processus d'allers-retours entre l'hypothèse et ses conséquences peut être subtilement dirigé par l'enseignant afin de mener l'apprenant sur la bonne voie. Par exemple, il est possible de guider la réfutation de manière à ce que les conséquences découvertes ne soient absurdes qu'appliquées à un certain niveau de réalité, afin d'orienter vers un autre. Ainsi Parménide soulève-t-il des apories propres à une interprétation corporelle des formes pour rediriger Socrate vers les formes psychiques, dont il tirera par la suite d'autres contradictions afin de le mener cette fois aux formes intelligibles⁷. La capacité à constamment retravailler et nuancer ses hypothèses est d'ailleurs une autre compétence philosophique importante, en particulier si l'on admet une épistémologie constructiviste. Elle l'est en fait encore plus dans le modèle réaliste proclien, puisque l'amélioration progressive de ses hypothèses métaphysiques y permet de comprendre des niveaux de réalité de plus en plus élevés. La méthode par hypothèses, qui peut partir de propositions très

1. D. DEL FORNO, « Le rapport entre la méthode hypothétique et les quatre autres procédés de la dialectique dans le Ve livre du *Commentaire* de Proclus sur le *Parménide* de Platon », *art. cit.*, p. 350-352.

2. *In Parm.* IV.969.1-9.

3. *In Parm.* IV.861.25-36.

4. *In Parm.* V.983.24-984.21. La première partie du *Parménide* aurait ainsi une fonction anagogique, selon M. ERLER, « Platons Schriftkritik und der Sinn der Aporien im Parmenides nach Platon und Proklos », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 153-163.

5. *In Parm.* IV.971.15-39.

6. Proclus considère que cela arrive à plusieurs reprises à Socrate lors de sa discussion avec Parménide, de sorte que son hypothèse des Formes est à chaque fois améliorée, car proposée sous une forme nouvelle et plus aboutie qui tient compte des objections précédemment soulevées, sans qu'il arrive cependant à une solution définitive : *In Parm.* II.768.32-35 ; II.779.35-780.5 ; IV.878.16-31 ; IV.891.24-892.6 et IV.907.22-25.

7. *In Parm.* IV.876.14-20 et 901.23-26.

variées et souvent fausses sous bien des rapports, mène à une adéquation croissante avec la structure complexe de la réalité telle que conçue par le système néoplatonicien, structure dont la vérité n'a, selon ce dernier, rien de socialement construit.

2.1.6.3 L'hypothèse comme série de conséquences

Après les hypothèses comme points de départ du développement démonstratif, possiblement réfutables par celui-ci, passons aux conséquences qui en sont inférées. Proclus hérite d'une tradition scolaire qui ne donne pas au concept d'hypothèse le même contenu que lui. Il en est conscient et prend explicitement ses distances par rapport à cet usage qui nomme « hypothèses » des séries de conclusions, notamment les séries de conséquences énumérées dans le *Parménide*, au lieu des deux véritables hypothèses, à savoir l'existence et l'inexistence de l'Un¹. Cela ne l'empêche pas de parfois suivre cet usage par commodité, en particulier pour désigner ce que la tradition a pris l'habitude d'appeler les huit ou neuf « hypothèses » du *Parménide*². Mais il radicalise aussi ce sens pour lui donner une acception plus systématique.

L'hypothèse comme mode En effet, Proclus nous dit qu'après avoir posé les hypothèses au sens propre (à savoir la proposition examinée et sa contradictoire), il faut en quelque sorte tripler chacune d'elles pour examiner ce qui en résulte, ce qui n'en résulte pas (c'est-à-dire ses conséquences exprimables de façon négative) et ce qui en résulte sous un rapport et n'en résulte pas sous un autre. Chacune de ces trois branches se décline à son tour en quatre, selon qu'on considère les conséquences pour la chose examinée par rapport à elle-même, par rapport aux autres choses, ou pour les autres choses par rapport à elles-mêmes ou à la chose examinée. Cela nous donne donc en tout vingt-quatre groupes de conséquences issus des hypothèses de départ : on peut d'une certaine façon les appeler aussi des « hypothèses », Proclus lui-même le fait souvent³. Il insiste cependant sur le caractère inadéquat de cette appellation traditionnelle : les vingt-quatre ensembles de conséquences sont plus proprement appelés des modes (τρόποι)⁴.

La génération de ces modes est une application de la méthode de division, qui en garantit l'exhaustivité⁵. Cela n'exclut cependant pas des ramifications supplémentaires, en fonction de l'objet traité. Par exemple, lorsqu'il est question, parmi les modes, d'examiner les conséquences pour les (ou par rapport aux) « autres choses », ces conséquences peuvent varier selon quel

1. *In Parm.* VI.1052.5-30 et 1087.21-24.

2. *TP* I, p. 2.13-19; I.4, p. 18.22; I.8, p. 33.1-24; I.10, p. 41.7-42.20 (dans ce cas de façon flottante avec son usage plus rigoureux); I.10, p. 44.7; I.10, p. 45.12-18; I.11, p. 47.4; I.11, p. 49.12-22; I.11, p. 54.24; I.12, p. 55.12-20; I.13, p. 59.2; I.28, p. 123.22; II, p. 1.10-2.20; II.4, p. 36.16-26; II.10, p. 61.15-20; II.10, p. 63.27; II.12, p. 66.15; II.12, p. 69.13; II.12, p. 73.18; III.1, p. 6.9-12; *In Parm.* II.733.29-30; III.806.37; IV.914.19; VI.1065.5-30; 1066.16; 1067.23-35; 1068.4-5; 1068.26-32; 1069.12; 1070.22; 1071.6; 1072.16; 1083.6; 1085.16; 1086.8; 1087.11; 1089.25-27; 1090.29; 1091.24+32; 1094.18; 1104.12; 1110.23; 1116.24; 1117.28; 1124.34; 1125.11; VII.1134.31; 1152.21-22; 1153.12; 1176.3-4; 1191.14; 1196.33; 1197.11; 1201.34; 1215.34; 1216.6; 1218.29; 1227.34; 1231.9; 1239.36; 1240.10; 1241.9; *In Tim.* I.256.12; II.146.26-27; III.14.21.

3. *In Parm.* I.622.24-623.26 et V.1000.32-1003.2. Comparer par exemple *In Parm.* V.1002.1-3 avec 1006.16; voir aussi 1008.4-15. Un éclairant schéma figurant ces vingt-quatre modes est proposé par J. M. DILLON, « Proclus and the Parmenidean Dialectic », *art. cit.*, p. 174-175.

4. *In Parm.* I.624.18-26.

5. *In Parm.* V.1007.15-22, traduit *supra* p. 133.

ensemble d'autres choses on considère – une seule, toutes ou certaines seulement. Il s'agit là d'une question au cas par cas, car elle dépend de la matière de la méthode (c'est-à-dire l'objet qu'elle examine) plutôt que de sa forme¹. Chaque hypothèse est entièrement traitée par l'examen des douze modes qui lui sont consacrés, mais elle n'est vraiment comprise que par l'addition des douze modes symétriques consacrés à sa contradictoire : parmi ces deux grandes séries, l'une dévoile la vérité et l'autre la renforce en montrant les impossibilités entraînées par la négation de l'hypothèse².

Cela ne veut pas dire que la première hypothèse posée sera toujours celle qui correspond à la vérité, ni d'ailleurs que les modes doivent être enchaînés toujours dans le même ordre. L'ordre des conséquences importe et suit des règles, comme on l'a vu, mais en fonction de l'objet traité aussi bien que de l'interlocuteur, les modes à énoncer en premier lieu peuvent varier. C'est pourquoi le maître doit prendre le temps de réfléchir à l'avance à la structure, et progressivement initier ses élèves à cette prudence : même le parcours des modes n'est pas une procédure entièrement prédéterminée³. Par exemple, il est souvent utile de commencer par les modes dont le contenu est le mieux connu de l'apprenant ou le plus facile à trouver pour lui⁴. De façon générale, la progression de l'élève est le but qui ne doit jamais être perdu de vue dans l'application de cette méthode, qui peut autrement trop vite devenir mécanique. Les libertés que prend Platon à l'égard de la méthode qu'il vient de décrire (et qu'il est censé illustrer par le discours de Parménide) montrent bien, de l'avis de Proclus, combien les modes et hypothèses sont de purs instruments pédagogiques qui doivent être adaptés à chaque situation⁵.

Les « hypothèses » du *Parménide* Cette liberté académique au sein même d'une méthode aux allures algorithmiques est ce qui explique la division du *Parménide*, non en deux ou en vingt-quatre, mais en huit ou neuf « hypothèses », qui sont en fait des groupes de modes⁶. En effet, les trois premières « hypothèses » concernent les conséquences (affirmatives, négatives et doubles) pour l'Un tant par rapport à lui-même qu'aux autres choses, dans le cas où l'Un est. Les deux « hypothèses » suivantes concernent les conséquences pour les autres choses, par rapport à l'Un et à elles-mêmes. Enfin, les quatre dernières « hypothèses » explorent la possibilité de l'inexistence de l'Un : les sixième et septième traitent des conséquences pour l'Un (tant par rapport à lui-même qu'aux autres choses), les huitième et neuvième des conséquences pour les autres choses. À cette distribution formelle des modes entre les « hypothèses » se superpose une distinction supplémentaire, qui est liée à la matière du sujet traité, c'est-à-dire au fait qu'on s'intéresse en l'occurrence à l'Un. Les trois premières « hypothèses » se répartissent les

1. *In Parm.* V.1015.10-32.

2. *In Parm.* V.1003.28-39.

3. *In Parm.* V.1031.1-1032.6.

4. *In Parm.* V.1003.40-1004.10 et 1006.27-1007.9.

5. *In Parm.* I.637.4-638.2

6. Bien que Proclus prenne ses distances par rapport aux multiples façons de diviser le *Parménide* de ses prédécesseurs, qu'il énumère en *In Parm.* VI.1052.32-1063.17, il en conserve la démarche générale, qui consiste à retrouver les niveaux de la réalité dans chacune de ces sections.

trois sens de l'Un¹, les « hypothèses » 4 et 5 ainsi que 8 et 9 se répartissent à chaque fois la possibilité de participer ou non à l'unité selon le sens retenu, et les « hypothèses » 6 et 7 se répartissent les deux façons dont il est possible de ne pas être un². La division formelle des modes et les subdivisions exigées par le sujet étudié fournissent la structure effective de l'enseignement par « hypothèses ». L'ordre de traitement de celles-ci peut alors être adapté aux besoins de l'enseignement présentement prodigué ; il s'agit en l'occurrence de Parménide donnant à Socrate une présentation de la structure du réel pour l'aider à y donner une place à son intuition des Formes³.

2.1.6.4 Les syllogismes hypothétiques

Prenons un peu de recul par rapport au cas particulier d'application de la méthode par hypothèses que constitue la pratique de Parménide dans le dialogue. La supériorité de cette méthode, par rapport non seulement à l'épichérématique d'Aristote, mais aussi à sa méthode scientifique telle que présentée dans les *Analytiques*, repose sur l'utilisation des syllogismes hypothétiques de préférence aux catégoriques⁴, c'est-à-dire de preuves conditionnelles plutôt que de démonstrations qui seraient fondées sur des axiomes évidents par soi, et mèneraient à des conclusions tout aussi certaines, comme dans les sciences hypothétiques. La capacité à exprimer sa pensée sous une forme hypothétique est déjà une forme d'habileté rhétorique précieuse que l'on trouve chez des individus exceptionnels comme Alcibiade ou Timée⁵ ; elle se révèle encore plus importante dans l'exercice philosophique. Toute conclusion, en effet, repose sur des prémisses qui ont, à l'échelle de chaque argument, le rôle qu'ont les hypothèses explorées dans la méthode de Parménide⁶. Elle hérite du degré de complexité et du statut modal de ces hypothèses, mais pas nécessairement de leur éventuelle fausseté, puisqu'à partir de prémisses fausses on peut déduire par accident une vérité⁷. Mais en quoi l'appel à de tels syllogismes est-il préférable ? On peut distinguer trois formes de mobilisation d'une argumentation hypothétique chez Proclus⁸.

1. Comme radicalement séparé de l'Être, comme le présidant ou comme inférieur à lui, cf. *In Parm.* I.638.21-30 et VI.1039.28-30. Si l'unité était un concept univoque, de manière à ce que l'Un soit un de la même façon que les hénades sont unes, les trois premières « hypothèses » auraient pu être fusionnées : *In Parm.* VI.1066.27-1067.25.

2. Pour tout ceci, voir l'explication synthétique de *In Parm.* V.1034.36-1035.22, dont les éléments sont repris en VI.1039.19-1042.20 ; 1050.35-1051.5 et 1055.25-1056.4.

3. Chacune des cinq premières « hypothèses » peut donc correspondre à un niveau de réalité, en tant qu'elles regroupent les modes qui découlent de la branche « vraie » du déploiement hypothétique et doivent donc chacune être vraie d'une façon ou d'une autre, même si elles se contredisent verbalement, voir à ce propos *In Parm.* VI.1064.13-1065.10 et 1079.18-25.

4. *In Parm.* V.1007.10-32, traduit *supra* p. 133. Il faut peut-être lire à la lumière de ce passage l'intention de Proclus dans la *TP* I.2, p. 9.24-25, de « ramener à des raisonnements par la cause les arguments trop apophantiques ».

5. *In Alc.* 167.6-168.5 et *In Tim.* I.217.16-17.

6. Proclus utilise d'ailleurs parfois le terme d'« hypothèse » pour désigner les prémisses d'un syllogisme, voir par exemple *In Eucl.* 252.5-253.15 ; *In Parm.* I.695.8-696.20 ou *TP*, II.1 12.7.

7. *In Eucl.* 244.14-246.12 ; *In Parm.* VI.1065.10-14 et *In Tim.* III.126.2-6.

8. Pour un commentaire plus détaillé des syllogismes hypothétiques et des mélanges de syllogismes catégoriques et hypothétiques dans différents commentaires procliens, voir M. MARTIJN, « If, then, therefore ? : Neoplatonic Exegetical Logic between the Categorical and the Hypothetica », *History of Philosophy & Logical*

Syllogisme disjonctif La plus courante a lieu dans le cadre d'un argument par élimination, ou syllogisme disjonctif. La forme de celui-ci est assez simple : chaque P étant une proposition, $((P_1 \vee P_2 \vee \dots P_{n-1} \vee P_n) \wedge \neg(P_1 \vee P_2 \vee \dots P_{n-1})) \supset P_n$

Le syllogisme hypothétique est dans ce cas utilisé pour démontrer que chacune des possibilités $P_1 \dots P_{n-1}$ mène, si on la prend pour hypothèse, à des conséquences absurdes, ne laissant donc comme possible que P_n , qui se trouve ainsi démontrée. On peut trouver des exemples variés dans la plupart des œuvres de Proclus. Pour citer un cas typique : lorsqu'il s'agit de décrire la façon dont s'opèrent les processions secondes, Proclus distingue quatre possibilités : par identité, par une altérité complète, une altérité dominée par la similitude ou par la dissimilitude. Mais le premier cas est impossible car contradictoire avec l'idée même de procession, qui implique au moins un peu d'altérité ; le second rend impossible toute forme de causalité ou de participation, tandis que le quatrième menace l'amitié entre les réalités, ce qui mène à la négation d'une conclusion établie par ailleurs, à savoir que l'unité est toujours principe d'amitié ; ne reste donc qu'à admettre que la procession se fait par une altérité où domine la similitude¹. La liste des cas à examiner peut être fournie par exhaustion logique comme ici, ou dépendre des degrés distingués par le système métaphysique proclien. Quand il s'agit de déterminer le statut de la triade maintenue, c'est en montrant qu'elle ne peut être ni intelligible, ni intellectuelle, ni psychique, ni immanente à la matière, ni au *pneuma*, que Proclus considère pouvoir conclure qu'elle doit donc être placée au niveau intelligible-intellectif². Cette liste peut aussi, dans certains cas, n'être pas prédéterminée, sans que cela empêche le raisonnement de s'arrêter : la déduction du nombre d'éléments suffisant pour construire l'univers sensible peut se contenter de montrer qu'en admettre un, deux ou trois seulement mène à des conséquences manifestement fausses, pour conclure que la physique doit admettre (au moins) quatre éléments³. Il peut aussi arriver que certains cas envisagés dans la liste initiale ne mènent pas directement à des absurdités, mais se trouvent revenir à la même chose qu'un autre cas envisagé et n'en avoir donc été distingués que verbalement : ce sera cet autre cas qui sera réfuté ou démontré par élimination⁴.

Apagogie Il peut aussi arriver que tous les cas envisagés se trouvent mener à des absurdités. Lorsque cela se produit, cela peut signifier deux choses.

Renoncer à l'hypothèse La première est que le présupposé qui a présidé à la génération des cas à examiner est lui-même une hypothèse erronée ou dépourvue de sens. Rendre compte de la façon dont la démiurgie s'est produite ne mène qu'à des apories insolubles si on la considère comme temporelle : la seule issue est de renoncer à cette conception pour la penser comme éternelle⁵. D'ailleurs, aucun des aspects et des temps (grammaticaux) par lesquels la tempora-

Analysis 24 (2021), p. 3–43.

1. *TP* III.2, p. 6.14-7.27.

2. *TP* IV.19, p. 54.21-58.21.

3. *In Tim.* II.28.9-30.8.

4. C'est notamment ce qui se passe en *TP* II.1-3.

5. *In Tim.* I.366.20-368.11.

lité peut être conçue ne s'applique à un hypothétique temps qui précéderait la démiurgie¹. De même, on ne peut penser la destruction du monde, car les six façons dont il serait imaginable qu'elle se produise mènent toutes à des conclusions impossibles². C'est notamment un outil de choix pour l'hénologie négative : à titre d'exemple, l'examen des dix façons dont il est possible d'être en mouvement permet de conclure (et surtout de faire comprendre) qu'il faut refuser à l'Un toute forme de mouvement³.

Modifier une hypothèse Il se peut aussi que l'absurdité de tous les cas pris en considération résulte d'une façon trop radicale de les poser, et qu'une nuance ajoutée à l'un d'eux suffise à résoudre le problème. Prenons deux exemples. D'une part, le Temps peut être antérieur, coordonné ou postérieur à l'âme ; s'il est antérieur, cela compromet la première place de l'âme parmi les engendrés, affirmée en *Timée* 32a2 ; s'il est coordonné cela menace l'analogie « Temps/Âme = Éternité/Intellect » (ou force à coordonner Éternité et Intellect, ce qui pose d'autres problèmes) ; s'il lui est postérieur, le mouvement de l'âme n'est plus temporel. La solution consiste à nuancer le premier cas envisagé : l'âme est bien la première des choses engendrées, mais le Temps est éternel, ce qui confirme son antériorité sur l'âme tout en la rendant admissible⁴. D'autre part, les démons irrationnels sont soit engendrés par le Démiurge (ce qui impliquerait que celui-ci ait une création irrationnelle), soit par les jeunes dieux (qui ne peuvent rien engendrer d'immortel). Plutôt que d'en conclure à l'inexistence de tels démons, la solution consiste à leur accorder un tiers statut, pourvu d'une trace diminuée de l'Intellect démiurgique (leur imagination comme intellect passif), qui suffit à préserver leur immortalité, elle aussi de rang subalterne⁵. L'opération ici effectuée correspond, pour les sciences hypothétiques, à l'amélioration itérative des hypothèses que nous avons déjà observée à propos de l'exploration des hypothèses dans le *Parménide*.

Ajout d'une hypothèse Chacune de ces façons de résoudre l'aporie consiste soit à modifier l'un des cas en présence, soit à envisager de renoncer au présupposé à la source du problème, ce qui revient en définitive au même : on peut considérer ces deux stratégies comme ajoutant une entrée à la liste des hypothèses. Une fois les conséquences examinées sans remettre en question l'hypothèse, il est temps d'examiner si celle-ci mérite d'être maintenue ou remplacée par une hypothèse supérieure, jusqu'à aboutir à celle qui nous satisfera. C'est une dimension importante de la méthode par hypothèses. Derrière l'apparence de système fermé qui se dégage de la génération presque mécanique des cas envisagés, se cache la réelle fécondité de l'exercice : apprendre la vigilance et la créativité nécessaires pour trouver des hypothèses nouvelles, non à partir de rien, mais dans le cadre des problèmes suscités par une liste de cas à examiner qui peut toujours se révéler incomplète. La division parfaite des hypothèses n'est strictement antérieure aux démonstrations qui explorent les possibilités que par une abstraction théorique :

1. *In Tim.* III.37.1-38.12.

2. *In Tim.* II.55.3-27.

3. *In Parm.* VII.1155.14-1158.32.

4. *In Tim.* III.58.24-59.14.

5. *In Tim.* III.157.27-158.12.

dans la pratique philosophique effective, la liste des hypothèses s'enrichit au fil des difficultés rencontrées par le déploiement démonstratif des conséquences de chacune. L'utilité en est à la fois pédagogique et heuristique : explorer les insuffisances de ses hypothèses (ou des concepts qui les sous-tendent) mène à les raffiner ou à en envisager de nouvelles.

Aporie et analyse S'il nous est permis de proposer ici une conjecture, cette démarche de retour vers les hypothèses, à partir de leurs conséquences insatisfaisantes voire aporétiques, pourrait bien correspondre à l'analyse comme remontée vers les hypothèses dont parle Proclus en d'autres passages¹. Supposer le problème résolu mène à se demander quelle est l'hypothèse qui permettra d'échapper à l'aporie ; c'est comme cela que le cas supplémentaire négligé peut être retrouvé². Plus encore, la correction itérative porte aussi bien sur la division initiale des hypothèses que sur les définitions et démonstrations qui se fondent sur elle. Cela permet de mieux comprendre pourquoi Proclus affirme que les analyses sont contraires à la fois aux divisions, aux définitions et aux démonstrations³.

Chaînes parallèles Enfin, il arrive que l'examen des différents cas en présence ne mène ni à l'élimination de toutes les possibilités, ni à la sélection d'une seule par exclusion des autres. Pour prendre un exemple relativement simple, tournons-nous vers l'interprétation que donne Proclus du partage entre « ce qui est toujours » et « ce qui est en devenir » du début du discours de Timée. Ce partage est important, car il donne les hypothèses (au sens des principes axiomatiques) de la science physique. Il est possible de prendre chacun de ces termes dans un sens strict ou dans un sens lâche, ce qui donne quatre possibilités. Si au moins l'un des deux l'est dans un sens strict (à savoir que « ce qui est toujours » ne désigne que l'être éternel, et « ce qui devient » que ce qui n'est pas du tout stable), alors le partage n'embrasse pas l'ensemble de la réalité, car il fait l'impasse sur tout ce qui est antérieur aux intelligibles éternels, ainsi

1. Voir la sous-section 2.1.2.2. Cette interprétation de l'analyse se rapprocherait alors de la troisième forme d'analyse distinguée par Alcinoos, *Didaskalikos* 5, telle qu'interprétée par J.-B. GOURINAT, « Hypothèse et hypothétique chez Alcinoos et Galien », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 303–341.

2. D. J. O'MEARA, « La science métaphysique (ou théologie) de Proclus comme exercice spirituel », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 279–290, fait remarquer que tant le *Commentaire sur le Parménide* que la *Théologie Platonicienne* et les *Éléments de Théologie* commencent par un traitement anagogique de la première cause, avant de démontrer toutes les autres réalités à partir de cette cause. Il peut ainsi à juste titre considérer ce préliminaire ascendant comme constituant la partie analytique de la dialectique. Toutefois, cela ne nous semble pas empêcher 1. que cette analyse peut elle-même être mise en branle par l'emploi de méthodes synthétiques qui aboutissent à une aporie ; 2. que son ascension fasse elle-même un usage répété de ces méthodes, avant de présenter la synthèse définitive. L'anagogie à laquelle il fait référence en *TP* II.1-3 est d'ailleurs l'un de nos plus complets exemples de l'exploration démonstrative par syllogismes disjonctifs d'hypothèses métaphysiques. Une telle lecture n'est pas isolée ; S. RAPPE, *Reading Neoplatonism : Non-Discursive Thinking in the Texts of Plotinus, Proclus, and Damascius*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007 [2000], p. 167-196 voit elle aussi dans la lecture de la *Théologie Platonicienne* une initiation théurgique qui transforme l'âme. Elle ajoute que l'exercice échouerait à dépasser l'univers textuel qu'il construit. Mais le travail d'articulation dialectique, plus systématique que n'importe où ailleurs dans le néoplatonisme, correspond justement au déploiement de l'intellection métaphysique, décrit dans notre sous-section 1.1.5.1. Cela n'exclut donc pas l'initiation ou l'exercice spirituel, à condition de comprendre ceux-ci comme nécessairement fondés dans une présentation discursive, et n'y échappant qu'en l'accélération ou la prolongation.

3. *In Parm.* V.982.21-27.

que sur tous les niveaux de réalités qui ont une part de stabilité et une part de changement, à commencer par les âmes. Au contraire, si on les prend dans un sens large, les deux catégories épuiseront l'ensemble de la réalité, et les âmes feront même partie des deux classes¹. Proclus maintient simultanément les deux lectures comme valides, sans trancher entre les deux : ce qui importe n'est pas tant de savoir ce qu'une expression désigne dans la réalité que de prendre conscience des conséquences impliquées par le choix d'une signification plutôt que d'une autre. Un autre exemple d'une telle explicitation des conséquences d'un choix métaphysique, qui ne cherche pas à prendre de parti, concerne l'action de la Providence sur les âmes animales. Selon le statut qu'on donne à celles-ci – c'est-à-dire selon qu'on les considère ou non comme pourvues d'automotricité et d'autonomie – il sera ou non sensé d'appliquer à ce qui arrive aux animaux une logique de justice rétributive ou au contraire de déterminisme mécaniste². Le même traité contient plusieurs exemples de conclusions elles-mêmes hypothétiques, sans qu'il soit explicitement question de leur vérité³. Accepter une proposition force à aussi accepter telles ou telles autres propositions qui en découlent ; la prise de conscience de cette dépendance logique importe davantage que la démonstration catégorique de leur vérité.

Cela ne signifie pas que Proclus adopte une posture axiologiquement neutre qui accorderait la même valeur à toutes les conclusions : dans la plupart des cas, on peut trouver chez lui une doctrine fermement affirmée, qui opère un choix parmi les possibles chaînes déductives disponibles. Cependant, un trait caractéristique de sa démarche didactique est de distinguer, parfois très explicitement, d'une part la structure hypothétique comme lien valide entre chaque ensemble de prémisses et les conclusions qui en découlent, et d'autre part le choix d'hypothèses et donc de conséquences qu'il estime préférable⁴. Un intérêt notable de ce scrupule méthodologique est qu'il rend très apparent les choix doctrinaux et leurs motivations, ce qui laisse la possibilité au lecteur ou à l'élève de bifurquer à n'importe quelle étape du déploiement des conséquences, pour explorer un chemin différent de celui du maître, sans pour autant devoir renoncer à tous les résultats précédemment acquis. C'est d'ailleurs ce que fait Socrate après que Zénon a pratiqué avec lui cette méthode : par l'explicitation des hypothèses prises par ce dernier et de la façon dont elles mènent à leurs conséquences, Socrate pourra non seulement mieux les comprendre, mais aussi disposer d'un point de départ solide pour tenter de les réfuter⁵. Il est probable que, lorsqu'il déploie lui-même une complexe structure d'hypothèses et d'exploration de leurs implications, Proclus le fasse afin de permettre une semblable réactivité du lecteur. Pour ne prendre qu'un exemple, quand Proclus examine les différentes possibilités quant au nombre de principes et, s'ils sont plusieurs, à leurs relations les uns avec les autres, il écarte la possibilité d'une multiplicité de principes non liés entre eux en arguant que, dans ce

1. *In Tim.* I.234.4-235.32.

2. *Dec Dub.* 43-48.

3. Voir par exemple *Dec. Dub.* 19 ; 29 ou 60.

4. Il considère d'ailleurs retrouver cette démarche chez Platon : en *In Tim.* II.114.7-25, il insiste sur la forme hypothétique du raisonnement (ὑποθετική ἀγωγή) qui veut que si l'âme dirige le corps, elle lui est antérieure, or on peut montrer par ailleurs qu'elle le dirige effectivement, ce qui permet de conclure, dans un second temps, à son antériorité sur le corps.

5. *In Parm.* I.695.8-696.20.

cas, chacun d'eux générerait sa propre série d'effets sans lien avec les autres et donc son propre univers, privant donc le monde d'unité¹. Peu après, il écarte aussi la possibilité d'une infinité de principes produisant une infinité d'effets différents, au motif que cela rendrait la connaissance impossible, si du moins on la définit, comme le veut Aristote, comme saisie de la cause². Mais rien n'empêcherait d'accepter l'une ou l'autre conséquence, d'admettre par exemple un pluralisme à ce point radical qu'il puisse refuser l'unité de l'univers, d'accepter l'impossibilité d'une connaissance certaine, ou de défendre une définition différente de la connaissance. Que Proclus et ses élèves aient ou non pris au sérieux ces possibilités en particulier importe peu : la méthode par hypothèses, telle qu'il la développe et pratique, rend possible de telles bifurcations à divers endroits de la progression démonstrative, au moins à des fins d'exercice.

2.1.6.5 Dialectique et hypothèses

La méthode par hypothèses est la dialectique À première vue, la méthode de position d'hypothèses et d'exploration de leurs conséquences afin d'en accepter certaines et d'en réfuter d'autres, inspirée du *Phédon*, a peu de rapport avec la dialectique comme division, définition, démonstration et analyse que Proclus estime trouver dans d'autres dialogues comme le *Phèdre* et le *Sophiste*³. Selon lui, il s'agit pourtant bien de la même méthode, examinée selon des perspectives différentes, à savoir la dialectique, qui examine les hypothèses à l'aide des quatre méthodes de division, définition, démonstration et analyse⁴. Qu'est-ce à dire ?

Dialectique et sciences hypothétiques Nous avons vu deux formes de la méthode par hypothèses : celle du *Parménide* et celle des sciences hypothétiques. L'une se donnait des hypothèses contradictoires pour les évaluer et les comprendre selon leurs implications, l'autre prenait pour axiomes des hypothèses qu'elle considérait comme certaines, tout en mobilisant des raisonnements hypothétiques dans le cadre de ses démonstrations. En d'autres termes, la seconde part d'hypothèses qu'elle ne discute pas directement, tandis que la première consiste en l'examen d'hypothèses. Cela correspond à la relation entretenue par la dialectique avec les autres sciences, auxquelles elle fournit et dont elle discute les hypothèses⁵. Il y a en effet deux

1. *TP* II.2, p. 15.10-18.

2. *TP* II.2, p. 16.5-13.

3. Comme il le reconnaît d'ailleurs en *In Parm.* I.649.17-651.15.

4. *In Parm.* I.653.18-654.2 ; 655.13-656.3 et V.1003.5-22. Il nous semble difficile d'y considérer la méthode par hypothèses comme une cinquième qui viendrait s'ajouter, même comme superordonnée, aux quatre autres, comme semble le vouloir D. DEL FORNO, « Le rapport entre la méthode hypothétique et les quatre autres procédés de la dialectique dans le Ve livre du *Commentaire* de Proclus sur le *Parménide* de Platon », *art. cit.*, p. 353-358, qui se réfère à ce passage : bien que celles-ci soient placées par Proclus « sous » la méthode par hypothèses (1003.6), ce n'est pas en tant que méthodes distinctes, mais en tant que « puissances » (δυνάμεις, 1003.7). Proclus décrit donc bien dans ce passage une méthode (dialectique, ou par hypothèses) pourvue de quatre puissances, qui ne sont (ailleurs) nommées méthodes qu'en tant que puissances d'une méthode (dialectique). Cela nous paraît suffire à dissiper la difficulté qu'il craint trouver (p. 355) à comprendre le lien entre cette méthode hypothétique et les quatre « autres ».

5. *De Prov.* 28-29 et *In Eucl.* 9.25-10.1. D. D. BUTORAC, « The Place and Purpose of Hypothesis in Proclus », *art. cit.*, p. 371-376 et 381-382, y voit une distinction entre une dialectique supérieure, proprement contemplative des formes intellectives, et une dialectique de second rang, interne aux sciences hypothétiques, qui examinerait les formes psychiques. Cette dialectique seconde n'est qu'une autre façon de désigner l'héritage issu de la

espèces de science hiérarchisées : d'une part, celles qui, comme la physique ou les mathématiques, fournissent la cause à travers leurs hypothèses de départ ; d'autre part, la dialectique qui se sert d'hypothèses pour remonter à un principe anhypothétique¹. Par cette tension vers l'anhypothétique, la dialectique constitue déjà une forme d'intellection qui la place au-dessus du déploiement dianoétique des hypothèses, caractéristique des autres sciences². Celles-ci n'en font pas moins usage d'hypothèses : celles vers lesquelles elles remontent par analyse et qu'elles déploient par synthèse, c'est-à-dire division, définition et démonstration, mais aussi celles qui servent de prémisses à leurs divers syllogismes hypothétiques et disjonctifs. À ce titre, elles peuvent être dites faire usage à leur niveau des méthodes dialectiques³. C'est ce qui leur permet de transcender toute forme de connaissance sensible (et, pourrait-on ajouter, opinative), tout en demeurant une forme relâchée (*ὑφρασις*) de la dialectique véritable⁴.

Caractère dialectique des méthodes Au terme de ce passage en revue des méthodes qui forment la dialectique, il serait légitime de se demander en quoi la méthode par hypothèses peut vraiment être nommée une « dialectique », et de poser la même question pour ses quatre puissances de division, définition, démonstration et analyse. Ne pourrait-on pas diviser, définir, démontrer, analyser ou poser et développer des hypothèses en l'absence de tout contexte dialogique ? S'il l'on sépare la dialectique de la discussion, est-elle autre chose qu'une coquette façon de dire « science » ? Par ailleurs, les quatre méthodes de cette science ne peuvent-elles être envisagées indépendamment de la position d'hypothèses ? C'est justement dans la réponse à cette dernière question – c'est-à-dire dans le lien entre hypothèse et les quatre méthodes analytico-synthétiques – que se trouve la dimension à la fois dialectique et scientifique de la méthode par hypothèse. La division dialectique est essentiellement celle des hypothèses, en ce qu'elle consiste à distinguer les concepts et les attributions dont elles feront l'objet, à articuler les *ἔννοιαι* pour proposer un cadre formel préalable à leur examen. La définition formule les caractérisations discursives de ces objets, c'est-à-dire les hypothèses à leur propos, à partir des *ἔννοιαι* précédemment articulées. La démonstration génère, de manière ordonnée, les conséquences que l'on peut tirer des hypothèses admises (à partir notamment des modes générés par division), explicitant ainsi non plus seulement le contenu de l'hypothèse, mais sa signification complète, qui consiste en l'ensemble de ses implications. L'analyse est un retour, depuis les conséquences (éventuellement indésirables) développées, vers les hypothèses qui les sous-tendent et qu'elles peuvent permettre d'améliorer. Chacune des quatre méthodes dites « dialectiques » correspond à une étape de la génération et du traitement des hypothèses, qui sont autant de tentatives d'expression des *ἔννοιαι* contenues en l'âme. Mais aucune de ces étapes ne peut se faire complètement *in abstracto* : la méthode par hypothèses étant avant tout une méthode didactique, ce sont les *ἔννοιαι* de l'âme de l'élève qui sont mobilisées, c'est à lui que profitent les distinctions

dialectique, dont disposent les sciences hypothétiques.

1. *In Tim.* I.350.8-21 ; *In Eucl.* 31.11-22 et 75.6-10.

2. *In Eucl.* 11.5-9 ; sur cette curieuse anhypothéticité de la dialectique qui part pourtant d'hypothèses, voir A. LERNOULD, « La dialectique comme science première chez Proclus », *art. cit.*

3. *In Eucl.* 57.18-21.

4. *In Eucl.* 11.22-25

et définitions, c'est lui qui est invité et entraîné à trouver les conséquences des hypothèses et surtout à réfuter ou modifier ces dernières de manière à résoudre les problèmes rencontrés en cours de route, comme Socrate le fait à plusieurs reprises dans ses discussions avec Zénon puis Parménide¹. C'est à partir de ce rôle central et actif attribué à l'élève que l'on peut comprendre en quoi le jeune Aristote (bien qu'il ne fasse rien d'autre que répondre sans causer de difficulté) est censé aider Parménide à organiser ses hypothèses². C'est en fonction de cet échange avec un partenaire dialectique que les hypothèses, ainsi que l'ordre des modes examinés et leurs éventuels regroupements, doivent être structurés : les divisions, définitions, démonstrations et analyses de la méthode par hypothèses ont leur place dans un contexte dialogique.

2.1.7 Fonctions de la dialectique

2.1.7.1 Trois activités

La dialectique, ou méthode par hypothèses, est unique mais dispose de quatre puissances : division, définition, démonstration et analyse. Elles peuvent être déployées de trois manières, qui sont autant d'activités (ἐνεργεῖται) de la dialectique : elle peut avoir une fonction de réfutation du faux, de contemplation du vrai, ou d'entraînement préalable à cette contemplation³.

Réfutation La fonction réfutative de la dialectique apparaît surtout lorsque le philosophe est aux prises avec des individus atteints de double ignorance – par exemple des Sophistes – dont il veut les purifier⁴. Pour ce faire, il montre que les opinions dont ils sont si fiers et si certains les mènent à se contredire eux-mêmes⁵. Cela ressemble fort au raisonnement par l'absurde, dont on a vu qu'il était une application possible de la méthode par hypothèses. Prendre pour hypothèse l'opinion de l'interlocuteur et montrer que ses conséquences sont absurdes ne rendra pas forcément possible de gagner la joute oratoire : car la méthode dialectique n'est pas éristique ni n'a les utilités rhétoriques de l'épichérématique⁶). En revanche, cela permettra de le mener cet interlocuteur à prendre conscience de l'intenabilité de ce qu'il affirme, et donc de son ignorance.

Entraînement La fonction d'entraînement de la dialectique est indispensable pour préparer à comprendre le déploiement véritable de la réalité⁷. Pour entraîner « l'œil de l'âme » à distinguer le vrai du faux, elle conduit le raisonnement aussi bien par les hypothèses vraies que par les fausses, afin de l'habituer à rapidement saisir les implications de chaque voie⁸. C'est notamment l'exercice par lequel Socrate fait passer Théétète ou Lysis, en examinant différentes définitions comme autant d'hypothèses, pour voir ce qui résulte de chacune et ainsi faire le tri parmi elles⁹.

1. Voir à ce sujet les références mobilisées dans la section 3.3.5.

2. *In Parm.* I.689.10-13.

3. *In Parm.* I.653.6-7 et V.989.12-13.

4. *In Parm.* I.654.2-13 et V.989.13-16 ; sur la double ignorance, voir sous-section 1.2.3.

5. *In Parm.* I.654.32-655.12.

6. *In Parm.* V.1027.29-31.

7. *TP* I.2, p. 10.18-25.

8. *In Parm.* I.653.7-18.

9. *In Parm.* I.654.15-29 et V.989.21-22.

Cet entraînement constitue la pratique dialectico-pédagogique au sens le plus strict, car lui seul fait usage tant des démonstrations négatives (comme la réfutation) que positives (comme la contemplation)¹. L'entraînement est indissociable d'une forme d'errance (πλάνη), car il doit cheminer par les hypothèses contraires pour être utile². Il exige donc des élèves qui le pratiquent tant de la motivation que de la patience, car son cheminement laborieux peut décourager, ainsi qu'une absence de velléité éristique : il faut être prêt et même désireux d'être plusieurs fois soi-même réfuté³.

Cela nous donne l'occasion de dissiper un possible malentendu. Les trois activités de réfutation, d'entraînement et de contemplation, même si elles sont hiérarchisées et concernent des publics différents, ne sont pas à comprendre comme trois méthodes différentes, mais comme trois applications possibles (qui peuvent éventuellement se chevaucher) d'une seule et même méthode, trois utilités que cette méthode peut avoir⁴. Selon que le philosophe ait affaire à un sophiste en état de double ignorance, à un élève prometteur et motivé mais encore insuffisamment préparé, ou à un apprenti philosophe déjà bien exercé, l'emphase sur les aspects affirmatifs ou réfutatifs pourra varier, ainsi que les intentions des interlocuteurs en présence. Ceci n'empêche pas la méthode de rester unique : une même série d'arguments peut, tout en restant formellement identique, apporter à trois interlocuteurs différents trois espèces différentes de bénéfices. C'est à ce titre que la réfutation par les hypothèses, dont le bénéfice attendu est ordinairement une purification de la double ignorance, sert aussi à l'entraînement de celui qui n'est pas doublement ignorant, et le prépare, en outre, à la contemplation du vrai.

Contemplation On peut ainsi anticiper une objection. À propos de la fonction contemplative de la dialectique, qui est celle qui se rapproche le plus d'une intellection, Proclus nous dit qu'elle parcourt tout l'intelligible et remonte au Principe en usant des quatre méthodes de division, définition, démonstration et analyse, comme c'est illustré dans le *Sophiste* et le *Phèdre*⁵. On pourrait se demander si ce n'est pas déjà ce que fait la dialectique dans sa fonction d'entraînement, présentée elle aussi comme ascendante, et si d'ailleurs l'ensemble de trois activités de la dialectique n'est pas censé faire usage de ses quatre puissances. À nouveau, ce qui change n'est pas la méthode elle-même, ni les puissances auxquelles elle fait appel, mais les résultats qu'on cherche à en obtenir, variables selon le public auquel on l'applique. Dans la fonction contemplative, comme dans les autres, la méthode consiste à poser des hypothèses, à

1. *In Parm.* V.994.2-12 : le déploiement hypothétique entraîne la δίανοια à l'intellection que constituera la contemplation Voir aussi 989.12-20.

2. *In Parm.* V.996.8-14. Sur cette notion d'errance, voir D. D. BUTORAC, « Proclus' Interpretation of the *Parmenides*, Dialectic and the Wandering of the Soul », *Dionysius* 27 (2009), p. 33-54, en particulier les p. 38-45.

3. *In Parm.* I.654.29-32 ; II.779.35-780.5 et V.977.8-20.

4. D. D. BUTORAC, « Proclus' Interpretation of the *Parmenides*, Dialectic and the Wandering of the Soul », *art. cit.*, considère nécessaire, à partir des trois activités de la dialectique que Proclus énumère, de distinguer une dialectique supérieure, intermédiaire et inférieure, cf. notamment p. 45-51. Il rencontre ainsi de nombreuses difficultés à faire correspondre différentes sections du *Parménide* tel que commenté par Proclus à une seule de ces trois dialectiques à la fois ; voir aussi D. D. BUTORAC, « The Place and Purpose of Hypothesis in Proclus », *art. cit.*, p. 376-381.

5. *In Parm.* I.653.18-654.2

en tirer toutes les conséquences afin d'évaluer l'hypothèse elle-même, puis d'en proposer une autre plus adéquate, et ainsi de suite jusqu'à arriver à un résultat satisfaisant, comme préconisé dans le *Phédon* et pratiqué dans le *Sophiste*; la seule différence est dans la nature des interlocuteurs du philosophe¹. Rappelons la caractéristique qui différencie, selon Proclus, la dialectique platonicienne de l'épichérématique aristotélicienne : alors que la seconde applique au même problème une multiplicité d'approches, la première applique une seule méthode à une multiplicité de problèmes².

2.1.7.2 Prise de conscience des dépendances

En quoi la pratique de la méthode par hypothèses nous permet-elle d'accéder à une contemplation réminiscente du vrai ? Elle permet de voir, au sein du réel, la distinction des réalités les unes par rapport aux autres, ainsi que les liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres. La réalité, comme le discours, est un corps organique dont il convient de suivre les articulations naturelles.

La dialectique sert à discerner les réalités

Mais quel est donc le but de cet entraînement que Platon nous a assigné ? C'est, dit-il, la vision de la vérité. Nous n'entendons pas là simplement la vérité scientifique, mais l'intelligible, à propos de laquelle il nous donne un enseignement en d'autres passages, et c'est en vue de cela qu'a lieu le grand effort pour voir la plaine de vérité. Dès lors, toute notre vie est un entraînement à cette vision, et au moyen de la dialectique, l'errance se hâte vers ce havre ; c'est pour cela qu'on parle, de façon merveilleuse, de « discerner » : c'est à travers de nombreux intermédiaires que les âmes parviennent à la vision des choses d'en haut.³

Les quatre puissances de la dialectique ont en commun de permettre de distinguer les réalités les unes des autres⁴. L'utilisation d'hypothèses permet de repérer quelles réalités sont causes de quels effets : si dans l'hypothèse de l'existence d'une chose, certaines propriétés du monde sont différentes de ce qu'elles auraient été dans l'hypothèse de son inexistence, alors ces propriétés sont causalement liées à ce dont on examine l'existence⁵. Ce double mouvement de discernement des différentes réalités et de détermination de leurs relations causales permet de distinguer les formes – qui sont les êtres véritables – les unes des autres sans ruiner leur communion mutuelle (indispensable à la cohésion de l'univers⁶), mais aussi de situer chaque réalité ou niveau de

1. *In Parm.* I.655.13-656.13 et V.989.16-19.

2. *In Parm.* V.984.31-985.4.

3. *In Parm.* V.1015.33-1016.3 : Ἀλλὰ τί δὴ προσέθηκεν ἡμῖν τῆς γυμνασίας ταύτης τέλος; τὴν θεάν, φησί, τῆς ἀληθείας. Οὐχ ἀπλῶς οὖν ἀκουσόμεθα τὴν ἀλήθειαν ἡμεῖς τὴν ἐπιστημονικὴν, ἀλλ' αὐτὴν τὴν νοητὴν περὶ ἧς ἡμᾶς ἐν ἄλλοις ἐδίδαξεν, οὗ ἕνεκα ἢ πολλὴ σπουδὴ τὸ ἀληθείας ἰδεῖν πεδῖον οὗ ἐστὶ. Πᾶσα τοίνυν ἡμῶν ἡ ζωὴ γυμνάσιον ἐστὶ πρὸς ἐκείνην τὴν θεάν, καὶ ἡ διὰ τῆς διαλεκτικῆς πλάνη πρὸς τὸν ὄρμον ἐκείνον ἐπείγεται· διὸ καὶ πάντῃ θαυμαστῶς εἴρηται τὸ διόψεσθαι· διὰ πολλῶν γὰρ μεσοτήτων αἱ ψυχαὶ τυγχάνουσι τῆς ἐκείνων θεάς.

4. *In Parm.* V.1003.3-27.

5. *In Parm.* V.997.31-999.13.

6. W. BEIERWALTES, *Proklos, op. cit.*, p. 243-248.

réalité par rapport à tous les autres. La structure ainsi obtenue est appelée par Proclus un diacosme, c'est-à-dire un ordonnancement du réel.

Comme déjà sur plusieurs points d'application de la dialectique, c'est à propos de la mise en pratique de la méthode dans le *Parménide* que Proclus nous livre le plus d'information. Ce dialogue manifeste la fonction de distinction du déploiement dialectique, car les conséquences de ses hypothèses sont clairement contradictoires. Elles doivent donc servir à présenter les différents niveaux de réalité, les différents diacosmes qui la constituent, dans leur articulation générale¹. Discursive mais aussi naturelle, elle suit l'ordre du réel, et présente des liaisons d'un rang à l'autre qui sont homologues à celles que présente l'univers proclien². La complète transcendance de l'Un et son absence de relation *stricto sensu* avec toute autre réalité est méthodiquement exposée par la première « hypothèse » (c'est-à-dire l'ensemble de conséquences, selon plusieurs modes, regroupées sous ce nom)³. La seconde a pour rôle d'enseigner l'ordre et la continuité des différents diacosmes divins⁴. Les trois suivantes nous présentent les relations qu'ont (ou n'ont pas) les âmes particulières, les corps et la matière par rapport les uns aux autres, ainsi qu'aux dieux et à l'Un⁵. Telles sont toutes les conséquences tirées de l'hypothèse – cette fois au sens propre – de l'existence de l'Un. Mais pour que la dépendance de toutes choses envers ce dernier, éventuellement par le biais des réalités intermédiaires, soit vraiment établie et enseignée, il faut montrer que les conséquences sont différentes dans l'hypothèse où on refuserait l'existence de l'Un : c'est là le rôle des quatre dernières « hypothèses »⁶.

Mais il ne faudrait pas s'imaginer que la fonction de distinction des réalités et de leur dépendance les unes par rapport aux autres soit exclusive au grandiose déploiement des hypothèses du *Parménide*. Le traité sur les maux en fournit un bon exemple. Si on considère le Bien comme l'unique cause de toutes choses, elles doivent toutes être bonnes ; les vices et autres maux doivent donc être bons ou ne pas être du tout. Puisqu'il y a des vices, ils doivent soit n'être pas contraires aux vertus, soit l'être tout en étant bons, deux impossibilités qui nous conduisent à modifier notre hypothèse pour donner au mal une forme de causalité. Cela permet de rendre compte de la corruption des choses et de leur faiblesse, qui n'ont pu être voulues par un Démonstrateur bon, et donc aussi de leur inégalité. Toutefois, dans le cours du développement de toutes ces implications, on peut se rendre compte que le concept de mal exigé par les premiers arguments est absolu, celui des autres relatif : le mal au sens absolu ne peut donc exister, mais celui au sens relatif doit exister⁷. Une distinction indispensable à la théodicée est ainsi rendue possible par l'examen hypothétique.

Pour prendre un autre exemple issu du *Timée* : bien que la démiurgie ne se fasse pas dans le temps, il est possible de poser l'hypothèse d'une matière non encore organisée par la démiurgie.

1. *TP* I.11, p. 52.14-19.

2. *In Parm.* V.1018.4-24 et *TP* I.11, p. 49.21-50.12.

3. *In Parm.* VI.1071.5-9.

4. *TP* I.12, p. 55.11-57.7 ; voir aussi *In Parm.* I.714.8-12 sur l'anticipation de cette présentation par l'hypothèse développée par Zénon.

5. *TP* TP I.12, p. 57.8-58.7.

6. *TP* I.12, p. 58.8-22.

7. Tout ceci résume la progression de l'argumentation du *De Mal.* 2-10.

Cela permet de conclure qu'elle présente nécessairement une trace des formes, qui requiert l'existence d'un paradigme, lequel est donc distinct du Démonstrateur, puisque l'hypothèse permet de le supposer absent¹. L'hypothèse d'une matière préexistante mais désorganisée permet aussi de distinguer l'acte de création de celui d'organisation de la matière, bien que, d'un point de vue chronologique, les deux soient strictement simultanés². Les conséquences d'une hypothèse, même techniquement incorrecte, peuvent ainsi permettre de prendre conscience de distinctions et de dépendances au sein de la réalité.

Créer son diacosme On peut, pour conclure, aborder un dernier aspect de la méthode par hypothèses. La plupart des explications et exemples que nous avons observés le montrent : la dialectique repose, pour une bonne part, sur la mobilisation d'hypothèses contrefactuelles ou provisoirement inexactes. Ce n'est qu'à un stade très tardif de sa pratique qu'elle décrit aussi fidèlement que possible la réalité, et même alors, elle reste limitée aux ressources inadéquates du langage. Plutôt que de correspondre parfaitement à l'ordre de l'univers, la dialectique dans son activité contemplative compose (ou « tisse entièrement », ἐξυφήνασαν) son propre diacosme, c'est-à-dire son propre ordonnancement de la réalité, voire, si l'on veut, son propre monde³. À strictement parler, la seconde « hypothèse » du *Parménide*, aussi parfaite application de la plus haute méthode dianoétique soit-elle, doit être approchée comme un « univers dialectique » (κόσμος διαλεκτικός) qui mime l'ordonnancement du réel selon sa propre logique⁴. L'exercice dialectique consiste donc en la création d'un univers discursif propre aux pratiquants de la méthode, qui génèrent ce faisant leur propre monde, comme en miniature. Cette genèse n'a pas lieu au gré de leur fantaisie, puisqu'elle se structure selon toutes les règles, contraintes et bonnes pratiques que nous avons examinées jusqu'ici dans ce chapitre⁵. Elle n'en reste pas moins différente de l'organisation de l'univers dans lequel nous nous trouvons.

Comment, dans ces conditions, ce monde dialectique peut-il nous renseigner sur l'ordre du réel, nous faire prendre conscience des distinctions et dépendances qui le constituent ? L'exploration systématique des possibilités n'est pas le lot exclusif des animaux rationnels ou des philosophes. La démonstration elle-même, pour être complète, doit épuiser l'ensemble des possibilités et ne négliger la génération réelle d'aucune. Pour que l'univers ne comporte pas de vide ni ne manque de rien, il doit y avoir, dans l'ordre : des réalités qui soient en elles-mêmes seulement, d'autres qui appartiennent à elles-mêmes, qui appartiennent à elles-mêmes et à autrui, qui n'appartiennent qu'à autrui, et d'autres enfin qui soient pure altérité, de sorte à déployer tous les rangs d'unité jusqu'à la totale multiplicité de la matière⁶. Le devoir du Démonstrateur est en effet de déployer toutes les conséquences du Modèle qu'il prend pour point de départ, y compris

1. *In Tim.* I.388.24-29.

2. *In Tim.* I.383.2-22 ; 394.26-32 et III.16.18-20.

3. *In Parm.* V.1025.21-23.

4. *TP* I.11, p. 53.18-22.

5. Si la mathématique proclienne ne peut que rendre compte des structures du monde tel qu'il est, comme le constate S. BRETON, *Philosophie et mathématique chez Proclus, op. cit.*, p. 151-162, ce n'est donc pas le cas de la dialectique, qui peut ainsi envisager d'autres structurations de la réalité, quoique toujours en suivant strictement ses règles, comme le font d'ailleurs les mathématiques récentes.

6. *In Tim.* I.372.31-374.22.

ses lointains reflets que sont les créatures mortelles¹. La même logique préside à la descente des âmes, qui doit nécessairement se faire en suivant toutes les possibilités générées par leurs différences, en terme de puissances (les âmes doivent être inégales) mais aussi d'activités, c'est-à-dire, notamment, de choix pratiques². Ces divergences de choix moraux seront à leur tour poussées dans toutes leurs conséquences et implications par l'intervention de la Providence, qui laisse les âmes impunies le temps exact qu'il faut pour que toutes ces conséquences s'actualisent et deviennent manifestes³. Les dieux eux-mêmes organisent leur action démiurgique et providentielle d'une façon qui rappelle de près, dans son vocabulaire et sa structure, la méthode par hypothèses : même l'Un fait, sur son mode propre, de la dialectique⁴.

La méthode de la science prend ainsi une dimension beaucoup plus vaste que la seule approximation discursive de la vérité intelligible propre aux âmes particulières, modeste position suggérée par la stricte hiérarchisation des modes de cognition que nous avons vue au premier chapitre. La connaissance humaine par hypothèses, bien sûr, n'est pas identique à la saisie parfaitement simple des premières hénades. Toutefois, si elle peut avoir une prétention quelconque à donner accès à la réalité, c'est à travers ce parallèle structurel, qui lui permet de suivre, avec les moyens du discours et du raisonnement, le déploiement par hypothèses et conséquences qui s'est fait au niveau divin lors de l'organisation atemporelle du monde. Grâce à une telle homologie, il est possible et sensé de dire que la dialectique, dans sa fonction suprême d'activité contemplative, est une première forme d'intellection.

2.2 Les outils de la dialectique

La dialectique, telle qu'elle vient d'être décrite, avec ses quatre puissances qui manipulent avec rigueur des hypothèses, est une méthode dialogique mais scolaire et parfois laborieuse. Si cela ne pose probablement pas de problème au philosophe confirmé, auquel s'applique l'activité contemplative de la dialectique, ce caractère peut la rendre trop aride pour l'élève en état de progression ou de double ignorance, c'est-à-dire pour les deux autres activités. Pour que la méthode puisse s'incarner dans une conversation, elle aura besoin du renfort de procédés comme la maïeutique, la réfutation ou l'exhortation, que Proclus décrit comme des « outils de la dialectique »⁵. Cela apparaît clairement dans la liste qu'il donne de ces outils.

Les exhortations, dissuasions, réfutations, procédés maïeutiques, louanges et blâmes sont indispensables au raisonnement : sans eux, il n'y a pas de connaissance de soi possible, mais il faut l'exhortation pour se tourner vers ce qui est vraiment bon, et la dissuasion pour se détourner des maux véritables. De même, il faut la maïeutique

1. *In Tim.* III.222.7-223.3.

2. *In Tim.* III.279.10-280.5.

3. *Dec. Dub.* 37 et 55.

4. Rappelons que la Providence est le mode d'action et de connaissance propre au suprême principe du système proclien : *Dec. Dub.* 5-6.

5. *In Alc.* 8.1-4 : τὰ ὄργανα τὰ διαλεκτικά. Sur le fait que ces « outils dialectiques » doivent être compris comme des « outils de la dialectique », on peut mentionner le fait que maïeutique et dialectique sont censées être des méthodes distinctes, cf. *In Alc.* 27.16-29.7.

pour projeter ses λόγοι non pervertis, et la réfutation pour se purifier de la double ignorance. Il faut aussi l'éloge pour se familiariser avec le perfectionnement, et le blâme pour en bénéficier et guérir de ses mauvaises habitudes.¹

Louange et blâme, exhortation et dissuasion, réfutation et maïeutique peuvent être considérés comme les outils dont la dialectique fait usage pour faciliter son exercice. Typiquement, ils sont mobilisés avant le déploiement démonstratif proprement dit, c'est-à-dire avant l'exploration des hypothèses à l'aide des quatre puissances dialectiques². Remarquons que, parmi ces six outils, seules la réfutation et la maïeutique sont aussi mentionnées parmi les « méthodes » logiques³. Pour ce chapitre, concentrons-nous donc sur ces deux méthodes, puisqu'elles servent d'outils à la dialectique.

2.2.1 Réfutation

On peut parler de réfutation à chaque fois qu'une proposition est invalidée d'une façon ou d'une autre, qu'il s'agisse de montrer les failles d'une exégèse ou bien d'opérer un raisonnement par l'absurde, c'est-à-dire de prouver que la contradictoire de la thèse qu'on défend est impossible⁴. Mais le sens plus spécifique de ce procédé, qui nous intéressera ici, est le suivant : « la réfutation est un syllogisme qui prouve la contradiction ; elle est purification des opinions erronées, car le réfuté devient l'accusateur de sa propre ignorance »⁵. Qu'est-ce à dire ?

2.2.1.1 Purification

L'ignorance en question est la double ignorance, au sens d'une absence de connaissance articulée de ses propres ἔννοιαι, mais aussi de volonté de l'obtenir ; c'est cet état qui rend vulnérable à la réfutation⁶. On ne réfute pas quelqu'un en montrant son l'incertitude concernant les objets en devenir (qui sont eux-mêmes indéterminés), mais plutôt en mettant en évidence son incapacité à correctement articuler ses ἔννοιαι et les formes auxquelles elles renvoient, par exemple le juste et l'avantageux⁷. En conséquence, la réfutation sera d'autant plus claire et plus efficace qu'elle reposera plus fermement sur les ἔννοιαι, qui sont un remède d'autant plus puissant qu'il est simple⁸.

La réfutation vient répondre à l'ignorance en la dénonçant, mais elle ne la comble pas. Son apport épistémique est principalement négatif : elle ne contribue à trouver la vérité qu'en tant

1. *In Alc.* 8.15-9.1 : Προτροπαὶ τοίνυν καὶ ἀποτροπαὶ καὶ ἔλεγχοι καὶ μαιεῖαι καὶ ἔπαινοι καὶ ψόγοι τὸν ὦν οὐκ ἄνευ λόγον ἐπέχουσιν· ἄνευ γὰρ τούτων οὐκ ἔστι γινῶναι ἑαυτόν, ἀλλὰ δεῖ προτροπῆς μὲν ἐπὶ τὸ ὄντως ἀγαθόν, ἀποτροπῆς δὲ τῶν ὄντως κακῶν· καὶ μαιείας μὲν εἰς τὴν προβολὴν τῶν ἀδιαστρόφων λόγων, ἐλέγχου δὲ εἰς τὴν κάθαρσιν τῆς ἀγνοίας τῆς διπλῆς· καὶ ἐπαίνου μὲν εἰς τὴν οἰκείωσιν τῶν τελειομένων, ψόγου δὲ εἰς τὴν ὠφέλειαν αὐτῶν καὶ τὴν θεραπείαν ἐν οἷς πράττουσι κακῶς.

2. *In Alc.* 9.9-16.

3. Voir *In Parm.* V.987.9-28 et le début de ce chapitre.

4. *In Tim.* II.278.21-22 et III.115.10-18 (réfutation d'exégèse) ; *In Eucl.* 212.1-4 (réduction à l'absurde).

5. *In Alc.* 170.22-24 : ὁ γὰρ ἔλεγχος συλλογισμὸς ἐστὶν ἀντιφάσεως· τοῦτο δὲ τῶν ψευδῶν ἐστὶ δοξασμάτων ἀποκάθαρσις· γίνεται γὰρ ὁ ἐλεγχόμενος τῆς ἑαυτοῦ κατήγορος ἀγνοίας.

6. *In Alc.* 14.28-15.7. Voir sous-section 1.2.3.

7. Respectivement *In Alc.* 22.13-23.13 et 302.5-15.

8. *In Alc.* 298.2-15 et *In Eucl.* 266.5-15.

qu'elle purifie de l'ignorance¹. Cette tâche est indispensable : ce n'est qu'en purgeant – comme en un sens médical (τρόπος ἰασεως) – l'âme de ses tendances à croire l'irrationnel, qu'on peut la préparer à un exercice philosophique plus élevé². Le travail scientifique se fait donc en deux grands moments : réfutation de l'ignorance, et ensuite seulement exposition de la vérité. Selon Proclus, c'est ainsi qu'est structurée l'œuvre d'Euclide (les *Éléments* font suite aux *Pseudaria*) ainsi que les *Travaux et les Jours d'Hésiode* (les conseils agricoles font suite à la critique de l'oisiveté)³.

Un aspect intéressant de cette fonction négative est qu'elle peut être remplie même par accident. En effet, les sophistes, qui pratiquent eux-mêmes une forme de réfutation (certes pour des motifs égoïstes et sans avoir eux-mêmes de réelle connaissance), peuvent malgré eux nous amener au constat de notre propre incohérence, et donc de notre propre ignorance, nous préparant ainsi à la philosophie⁴. Par ailleurs, une prise de conscience même purement négative est déjà une première esquisse de connaissance : quand Zénon réfute l'opinion de la foule qui s'imagine qu'il n'y a que du multiple, il élève automatiquement qui veut l'entendre à l'intuition qu'il y a une certaine unité dans la multiplicité ; c'est cette première approximation qui permettra de comprendre où veut en venir Parménide⁵.

Dans ce second cas, le réfuteur occupe une position cognitivement supérieure au réfuté. Lorsque cela arrive, la réfutation est asymétrique : rien de ce que peut dire le réfuté, même s'il mentait par esprit de contradiction, ne peut proprement réfuter son interlocuteur, puisqu'on ne peut réfuter que celui qui ignore ses ἔννοιαι⁶. Cela n'exclut bien sûr pas une défense purement verbale, mais l'effet réel de celle-ci est en fait de renforcer la réfutation de l'ignorant, qui rend encore plus manifeste ses propres erreurs. Cette propriété peut éventuellement être sciemment utilisée par un élève en cours de progression, qui soupçonne déjà sa propre ignorance et souhaite en accélérer la purification, comme Socrate devant Zénon et Parménide⁷.

L'asymétrie entre interlocuteurs rejoue celle entre facultés cognitives : quand Socrate réfute les sophistes, c'est la science qui réfute les opinions et l'imagination⁸. Chaque faculté réfute les inférieures, c'est-à-dire les révèle comme insuffisantes et comme incapables de saisir ce qui est supérieur à leur objet propre⁹. Cela n'empêche pas d'en accepter en partie les données : qu'une faculté réfute les autres n'implique pas qu'il faille les rejeter en bloc, mais invite à en repenser le rôle, en faisant droit seulement à ce qui est juste en elles, tout en les mettant devant leurs limites¹⁰. De même, la purification réfutative entre humains est moins une destruction totale

1. *In Parm.* I.620.26-28. Cette fonction cathartique (également présente dans les autres passages cités ci-dessus) renvoie au *Sophiste* de Platon (230b-e), comme le remarque L.-A. DORION, « Aristotle's Definition of Elenchus in the light of Plato's Sophist », dans *The Development of Dialectic from Plato to Aristotle*, éd. J. L. FINK, p. 251-270.

2. *In Parm.* I.636.2-4 et 716.18-25. Sur l'analogie médicale, voir l'annexe.

3. Respectivement *In Eucl.* 70.9-14 et *In Op.* 161.

4. *In Crat.* 121, p. 71.24-72.3.

5. *In Parm.* I.710.25-35 ; 711.12-18 et 717.20-26.

6. *In Alc.* 167.27-168.5.

7. Comparer *In Parm.* I.722.5-12 et II.781.11-20.

8. *In Crat.* 68, p. 29.8-12.

9. *In Tim.* I.342.25-343.17. Cf. aussi *De Prov.* 17.1-8 et 48.8-15.

10. *In Tim.* I.255.22-24 et 349.12-17 ; cf. *De Prov.* 44.16-19.

de la vision du monde du réfuté qu'une façon de la nuancer, de ne la rendre acceptable qu'en tant qu'approximation insuffisante d'une vérité supérieure, qui reste à apprendre.

2.2.1.2 Subjectivité et implicite

La réfutation est toujours la purification d'un interlocuteur donné, la contradiction qu'elle met au jour n'existe pas en elle-même, mais seulement au sein d'une âme qui s'ignore ignorante. C'est donc toujours en partant des concepts et hypothèses de son interlocuteur qu'on peut le réfuter, c'est-à-dire montrer leur incompatibilité¹. La réfutation fonctionne d'autant mieux qu'elle s'attaque à des notions plus familières et considérées comme mieux connues et plus certaines par le réfuté². En effet, son rôle est avant tout d'introduire un ébranlement interne, un doute qui peut rendre ouvert à la recherche ou à l'apprentissage, et qui sera d'autant plus puissant qu'il est intime. Pour cette raison, la réfutation ne se résume pas à sa dimension logique, mais elle doit avoir un effet subjectif pour remplir son office. C'est en amenant Alcibiade à avoir honte de son ignorance que Socrate peut vraiment considérer l'en purifier, et donc le réfuter³. Cela ne veut pas dire que la honte est le seul mode d'accès à une remise en question intérieure⁴, mais plutôt que le réfuteur doit veiller à ce que son argument soit subjectivement (plutôt que seulement logiquement) pris au sérieux par le réfuté. Quand Socrate réfute Hermogène, il use à la fois d'une réduction à l'absurde qui lui donne honte, d'une nécessité logique et d'un argument persuasif⁵.

Dans la mesure où l'essentiel est d'aboutir à un effet de doute subjectif, la réfutation peut avoir lieu de manière implicite. L'éloge ironique que fait Socrate d'Alcibiade, de ses qualités et titres de fierté constitue à lui seul une réfutation en bonne et due forme, car il met implicitement en exergue toute la fragilité et la vanité du bonheur du jeune homme, toute sa dépendance à l'égard de l'opinion d'autrui⁶. En fait, toute cette dénonciation était déjà contenue, pour un auditeur (ou un lecteur ?) vigilant, dans l'oxymorique mention d'un bonheur venant du corps, première tentative subtile de réfutation⁷. De même, il suffit à Socrate de proposer à Alcibiade de chercher à se souvenir d'un temps où il considérait ignorer ce qu'est le juste pour qu'il puisse considérer avoir opéré une réfutation appropriée (ἐμμελῆ ἔλεγχον). En effet, affirmer explicitement l'ignorance double d'Alcibiade pour que l'argument soit complet est inutile et même contre-productif ; ce dont il a besoin est seulement d'attirer l'attention du jeune homme sur le problème⁸. Cela se traduit dans le choix des contre-exemples : l'absence d'une évidence universelle sur ce qu'est le juste est prouvée par les guerres entre les peuples, par exemple celle

1. *In Parm.* II.724.25-28 et IV.915.3-11.

2. *In Alc.* 304.18-29 : Socrate commence par s'attaquer à la connaissance du juste, dont Alcibiade est plus sûr, avant de réfuter la distinction entre juste et avantageux.

3. Voir par exemple *In Alc.* 210.1-211.5.

4. Le philosophe déjà habitué à la réfutation, par exemple, l'accueillera avec plaisir car il en connaît les bienfaits : *In Parm.* V.977.8-20.

5. *In Crat.* 33, p. 11.15-17. La réfutation doit être préparée et adoucie par des précautions rhétoriques pour être efficace : *In Alc.* 228.25-229.15 ; 232.7-15 et 265.4-11.

6. *In Alc.* 105.5-107.23.

7. *In Alc.* 103.14-19.

8. *In Alc.* 237.23-238.8.

où Clinias – le propre père d’Alcibiade – fut tué. Affirmer l’accord de tous sur la justice n’est donc pas seulement une description inexacte de la réalité, c’est aussi une erreur qui a déjà coûté de nombreuses peines à Alcibiade et aux siens, ce qui doit l’inciter à la prendre au sérieux¹.

Puisque la réfutation a pour tâche première de purifier de la double ignorance, elle doit se donner les moyens de la rendre à la fois manifeste et insupportable. La douceur de l’implicite peut y contribuer plus efficacement, elle doit donc être préférée tant que c’est possible. Le réfuteur humain ne fait en cela qu’anticiper une autre réfutation bien plus rude : celle de la Providence. Cette dernière commencera aussi par réfuter les vicieux par la douceur, sous la forme des cauchemars prémonitoires et de la mauvaise conscience, avant de leur donner tous les outils pour se réfuter ouvertement eux-mêmes en se condamnant par leurs crimes à de plus lourdes peines². À chacun, dès lors, selon sa sensibilité, de percevoir la réfutation dès qu’elle est devenue suffisamment claire et explicite pour lui.

2.2.1.3 Automotricité

Il faut cependant veiller à ne pas comprendre la réfutation comme *causée* par un agent extérieur, philosophe ou Providence. S’imaginer que, parce que l’incohérence est rendue manifeste à l’occasion de la conversation avec Socrate, la réfutation serait due à l’intervention de ce dernier est une conséquence de la double ignorance d’Alcibiade. Rendre autrui responsable de ses propres insuffisances, c’est tuer le messenger ; même l’ignorant simple se sait responsable de la réfutation, dont le réfuteur n’est que cause instrumentale³. Puisque la réfutation repose exclusivement sur ce que le réfuté affirme explicitement, ou considère implicitement comme vrai, toute la réfutation y est déjà contenue, car il mobilise des conceptions impossibles ou contradictoires⁴. En réalité, le réfuté se réfute lui-même à deux titres. D’une part, en tant qu’âme pourvue d’opinions incohérentes dont la conflictualité manifeste l’ignorance. D’autre part, en tant que travaillée, à un niveau plus profond, par des intellections dépourvues d’erreur, auxquelles le réfuteur ne sert que d’intermédiaire provisoire, de démon dont l’action est extérieure, mais l’origine intérieure au réfuté⁵.

La véritable réfutation est celle de l’âme par elle-même. C’est la seule qui convient à son caractère automoteur ainsi qu’à l’état de purification visé : la double ignorance lui voilant malgré elle ce qu’elle a de meilleur, l’âme participe à sa dissipation aussitôt et à la mesure qu’elle soupçonne son effet délétère⁶. C’est aussi la seule qu’elle soit vraiment capable d’accepter, en particulier si elle est fière comme celle d’Alcibiade. La critique ou la réfutation est toujours plus facile à faire passer lorsqu’elle est mise dans la bouche d’un tiers absent, comme le savent

1. *In Alc.* 273.14-274.1.

2. Respectivement *Dec. Dub.* 57 et 37.

3. *In Alc.* 287.10-289.1 et 292.16-293.8. Voir les sous-sections 5.3.3.1 et 5.3.3.3.

4. *In Alc.* 276.13-277.4. Un seul concept absurde peut suffire à la réfutation, comme celui de formes qui existent sans être connaissables, cf. *In Parm.* IV.975.1-14.

5. *In Alc.* 281.17-282.11. Sur cette double action de l’âme sur elle-même, voir notamment J. TROUILLARD, « Le sens des médiations proclusiennes », *Revue philosophique de Louvain* 47 (1957), p. 331-342, aux pages 335-338 ; ainsi que J. TROUILLARD, *L’un et l’âme selon Proclus, op. cit.*, p. 81-84.

6. *In Alc.* 278.16-280.23.

les rhéteurs et poètes, mais encore plus pénétrante est celle qu'on s'adresse à soi-même¹. Une fois le processus d'autoréfutation lancé et l'âme initiée aux bénéfiques qu'elle peut en tirer, le réfuté prend une part de plus en plus active et enthousiaste à sa propre réfutation. Alcibiade, devant Socrate, anticipe le cours de la discussion et demande, pour son propre progrès, des arguments toujours plus forts ; Socrate, devant Zénon et Parménide, opère volontairement des démonstrations qui mettent en lumière ses propres apories².

Atteindre ce cercle vertueux de réfutation qui se motive et s'entretient elle-même est d'autant plus important que l'âme automotrice ne se prête pas toujours d'emblée au jeu. Avant d'y prendre enfin goût, celle d'Alcibiade tente de ne pas reconnaître la réfutation, soit en rétractant les prémisses auparavant admises, soit en reformulant la question sur un mode qui prête moins le flanc à la critique, soit en donnant de (mauvais) contre-arguments, soit en faisant obstacle à la discussion³. Bien que ces contorsions aient leur propre mérite en terme d'apprentissage, les surmonter est indispensable à la fécondité de la réfutation et exige le déploiement de stratégies pédagogiques. Pour n'en citer qu'une, Socrate doit d'abord acquérir une familiarité avec Alcibiade, se rapprocher de lui autant que possible, pour que la réfutation lui apparaisse venir non d'un étranger, mais de quelqu'un de proche, ce qui constitue un premier pas vers le sentiment, fondé mais difficile à accepter, que la réfutation vient en fait de soi-même⁴. En introduisant progressivement la réfutation, d'abord mêlée à des arguments qui confirment ce qu'Alcibiade connaît effectivement déjà (c'est-à-dire, comme on va le voir, en assurant un équilibre entre réfutation et maïeutique), Socrate va pouvoir la rendre acceptable, et prendre son élève au jeu de l'autoréfutation autonome⁵. Voyons maintenant en quoi la maïeutique agit de façon complémentaire à la réfutation, la facilite et la prolonge.

2.2.2 Maïeutique

2.2.2.1 Réfutation et maïeutique

Socrate révèle l'ignorance de ses interlocuteurs en les interrogeant, en les menant à manifester leurs incohérences à travers leurs propres affirmations. Cette manière de faire permet à l'élève d'opérer sur lui-même la réfutation, de l'accepter dès lors plus facilement, mais aussi de se prêter à la maïeutique⁶. Réfutation et maïeutique vont en effet de pair. La démonstration de l'intenabilité des opinions du réfuté doit s'accompagner d'une ouverture qui lui permette de rebondir, de trouver les ressources pour continuer à répondre : tel est le rôle de la maïeutique⁷. Quand elle est correctement pratiquée par celui qui interroge – ce qui exige de sa part habileté

1. *In Alc.* 289.15-290.15 ; cf. aussi 291.15-292.1. Pour le statut de l'âme fière, voir la sous-section 3.2.1.4.

2. Respectivement *In Alc.* 298.10-299.10 et *In Parm.* V.996.30-997.4.

3. Voir par exemple *In Alc.* 252.5-17 ; 258.15-21 ; 294.10-16 et 314.2-25

4. *In Alc.* 289.15-23. Les stratégies rhétoriques qui rendent possible cette familiarisation sont examinées dans le chapitre 5.

5. *In Alc.* 193.11-24 ; 209.3-22 et 261.7-13.

6. *In Alc.* 241.13-23.

7. *In Alc.* 209.14-18.

et vigilance – la maïeutique rend la tâche aisée et naturelle pour celui qui est interrogé, car le terrain lui est préparé par les questions judicieuses qui lui sont posées¹.

Comme la dialectique et l'épichérématique, la maïeutique consiste à opérer à l'intérieur d'un cadre conceptuel déterminé par des hypothèses provisoires. À leur différence, il ne s'agit ni de possibilités logiques obtenues par division, ni des opinions communément admises, mais de celles générées et modifiées par l'interrogé lui-même². En effet, elles constituent son bagage préalable, les conclusions issues de son expérience quotidienne, une première approximation utile mais à dépasser. Or, une telle purification exige leur explicitation, fournie par la maïeutique en réponse aux apories suscitées par la réfutation, avec laquelle elle ne se confond pas³.

Comme la réfutation qu'elle accompagne, la maïeutique est résolument asymétrique : il s'agit toujours d'une âme plus avancée qui questionne une âme qui l'est moins, afin de la faire progresser. Socrate pratique la maïeutique tant avec le jeune Aristote qu'avec Zénon et Parménide, mais il interroge celui-là et se laisse interroger par ceux-ci⁴. Alors que la réfutation peut (et même, idéalement, doit) être opérée par l'apprenant, qui en vient progressivement à se réfuter lui-même de sa propre initiative, la maïeutique exige l'intervention continue d'un guide. En d'autres termes, si des égaux peuvent débattre de façon agonistique, l'inférieur ne peut, par ses questions au supérieur, que montrer qu'il est dans l'aporie ; il faut que ce soit le supérieur qui interroge pour qu'il y ait maïeutique⁵. Après avoir ainsi exposé ses propres apories et s'est par là rendu réceptif à leur enseignement, Socrate se tait pour laisser Zénon et Parménide l'interroger maïeutiquement⁶.

Avec un peu de vigilance et de bonne foi, il est possible de se rendre compte seul que ses conceptions sont insatisfaisantes, une intervention extérieure ne fait que faciliter le processus. Mais cette facilitation devient nécessaire, au moins dans un premier temps, quand il s'agit de remplacer utilement les opinions réfutées par d'autres. Contrairement à ce qu'attendent tant d'enseignants, il n'y a rien d'évident à exprimer spontanément des opinions, une fois la première façade de lieux communs mise hors de course. Poursuivre une discussion féconde exige une aide extérieure, sous forme d'habiles questions. Elle consiste en deux aspects : d'une part, développer les *ἔννοιαι* de l'interrogé ; d'autre part, l'aider à élaborer des hypothèses qui permettront l'exercice de la dialectique proprement dite.

2.2.2.2 Discerner ses *ἔννοιαι*

Le dialogue platonicien par excellence pour traiter de la maïeutique est le *Théétète*, mais le commentaire de Proclus à son sujet est perdu. Il nous en résume cependant l'objet dans un

1. *In Alc.* 171.11-172.6. Les qualités requises de l'enseignant sont discutées dans la section 4.2.

2. *In Parm.* IV.848.28-849.7.

3. *In Alc.* 336.10-14 et 337.23-26.

4. *In Parm.* V.987.33-37 ; Proclus fait référence à l'entretien (antérieur à la rencontre avec Parménide) mentionné en 135d.

5. *In Alc.* 283.24-284.6. La maïeutique constitue ainsi l'impulsion donnée par une entité supérieure, indispensable à toute conversion, voir à ce sujet M. ERLER, « Hilfe der Götter und Erkenntnis der Selbst », *art. cit.*, p. 396-397.

6. *In Parm.* II.781.11-20.

passage de la *Théologie Platonicienne*. « Dans le *Théétète*, il est démontré que le perfectionnement des êtres imparfaits et la convocation des intellections cachées dans les âmes conviennent à la sagesse : “le dieu me contraint à faire accoucher, mais il m’interdit d’enfanter”. »¹ Dans le *Commentaire sur le Premier Alcibiade*, il nous dit aussi que le rôle du maïeuticien tel que décrit dans le *Théétète*, est d’opérer la distinction entre les λόγοι féconds et ceux qui sont creux². Le *Commentaire sur le Parménide* nous confirme que la démarche maïeutique consiste bien en un progrès qui va des λόγοι inférieurs (incarnés dans la matière ou abstraits de celle-ci dans l’âme) vers les formes essentielles et intellectives³.

Le *Théétète* diffère de l’*Alcibiade* par la dimension qui y est la plus centrale, sans faire pour autant disparaître les autres : maïeutique pour le premier, érotique pour le second, dialectique pour d’autres dialogues. Socrate, en effet, adapte son discours selon l’état d’avancement et les besoins de son interlocuteur⁴.

Il élève les uns par l’érotique, il en pousse d’autres à la réminiscence des λόγοι éternels de l’âme par la maïeutique, il en amène d’autres encore à la contemplation des réalités par la méthode dialectique. Il attache chacun à des choses différentes, les uns au Beau lui-même, d’autres à la première Sagesse, d’autres enfin au Bien. Par l’érotique nous sommes élevés au Beau, par la maïeutique chacun de nous s’avère sage sur ce qu’il n’a pas appris, en projetant en lui-même les λόγοι des réalités, enfin par la dialectique, il y a un chemin vers le Bien « pour ceux qui aiment à contempler la vérité », comme le dit Socrate dans la *République*.⁵

Il apparaît assez clairement que les λόγοι éternels et intellectifs, dont la maïeutique mène l’âme à prendre conscience en elle-même, renvoient aux έννοιαι, c’est-à-dire aux notions innées qui sont en elle la manifestation vivante de l’Intellect⁶. La maïeutique est donc une forme d’enseignement très particulière, puisqu’elle permet à l’âme non d’acquérir des connaissances, mais de se révéler savante sur ce qu’elle n’a pas, à strictement parler, appris. Elle est cependant distincte de la dialectique, qu’elle ne fait que préparer, ce qui se vérifie dans la gradation des objets des trois méthodes : Beau, Sagesse et Bien⁷. Il faut donc comprendre le travail maïeutique

1. TP I.23, p. 105.20-23 : Έν δὲ αὖ τῷ Θεαιτήτῳ τὸ τελεσιουργὸν τῶν ἀτελῶν καὶ τὸ προκλητικὸν τῶν κρυπτομένων ἐν ταῖς ψυχαῖς νοήσεων τῇ σοφίᾳ προσήκειν ἐνδείκνυται· μαιεύεσθαι μὲ ὁ θεὸς ἀναγκάζει, γεννᾶν δὲ ἀπεκώλυσε. La fin est une citation du *Théétète*, 150c7-8.

2. In Alc. 155.22-28, qui cite à l’appui le *Théétète*, 151d1-3.

3. In Parm. IV.898.13-37 et 905.34-906.2. Ces λόγοι sont les hystérogènes.

4. In Alc. 27.16-28.18. Sur cette adaptation voir la sous-section 5.2.

5. In Alc. 28.18-29.7 : καὶ τὸν μὲν διὰ τῆς ἐρωτικῆς ἀνάγει, τὸν δὲ διὰ τῆς μαιευτικῆς εἰς ἀνάμνησιν ἀνακινεῖ τῶν αἰδίων λόγων τῆς ψυχῆς, τὸν δὲ κατὰ τὴν διαλεκτικὴν μέθοδον εἰς τὴν τῶν ὄντων περιάγει θεωρίαν. συνάπτει δὲ ἄλλους ἄλλοις, τοὺς μὲν τῷ αὐτοκάλῳ, τοὺς δὲ τῇ πρωτίστῃ σοφίᾳ, τοὺς δὲ τῷ ἀγαθῷ· διὰ μὲν γὰρ τῆς ἐρωτικῆς πρὸς τὸ καλὸν ἀναγόμεθα, διὰ δὲ τῆς μαιευτικῆς σοφὸς ἕκαστος ἡμῶν ἀναφαίνεται περὶ ὧν ἐστὶν ἀμαθής, τοὺς ἐν αὐτῷ προβάλλων περὶ τῶν ὄντων λόγους, διὰ δὲ τῆς διαλεκτικῆς καὶ μέχρι τοῦ ἀγαθοῦ τὴν ἄνοδον εἶναί φησιν ὁ ἐν τῇ Πολιτείᾳ Σωκράτης τοῖς φιλοθεάμοσι τῆς ἀληθείας, citant la *République*, 532a5-d1.

6. Voir la sous-section 1.3.1.

7. Sur cette triade et les étapes qu’elles représentent dans la progression de l’âme, voir P. HOFFMAN, « La triade chaldaïque ἔρως, ἀλήθεια, πίστις », art. cit., en particulier les p. 459-466 : la maïeutique occupe la place de l’enseignement préalable à un entraînement pleinement autonome ; voir aussi C. TORNAU, « Der Eros und das Gute bei Plotin und Proklos », art. cit., en particulier les p. 216-228 : la sagesse est le moment processif qui prépare la conversion vers le Bien.

comme préparatoire à la dialectique. Nous avons vu ci-dessus que cette dernière repose sur des *ἔννοιαι* qu'elle articule par division et définition, et déploie dans le discours par démonstration et analyse. Pour que ces opérations soient possibles, il faut qu'elles aient été découvertes et explicitées, même très confusément : c'est à cela que sert la maïeutique, c'est cette « sagesse », profondément vraie mais encore chaotique, qu'elle permet d'atteindre.

Pour cela, il faut la collaboration pleine et entière de l'interrogé. En effet, l'exercice repose sur la sincérité de l'élève : si pour quelque raison il en venait à mentir quant à ce qui lui semble intimement vrai, la succession des questions s'en retrouverait faussée et la découverte maïeutique des *ἔννοιαι* tournerait court¹. Même si le contenu réel de celles-ci sera ultimement identique en toutes les âmes, puisqu'elles pointent vers leur origine intelligible, la façon dont elles se manifestent dans chaque âme particulière varie, de même que le mode d'accès que chacun peut y avoir. Le trésor commun de toutes les âmes est rangé dans un univers strictement privé, auquel le meilleur enseignant ne peut avoir accès que par la médiation des réponses de son élève. Il ne peut donc le guider à leur recherche qu'avec son aide : l'enseignant sait ce qu'il faut chercher, mais seul l'élève, qui l'ignore, peut décrire au fur et à mesure ce qu'il trouve. Cela se traduit aussi dans l'autre aspect de la démarche maïeutique, celle qui s'exprime dans le langage des hypothèses, c'est-à-dire de la dialectique que prépare la maïeutique.

2.2.2.3 Trouver ses hypothèses

Grâce aux questions judicieuses de Parménide, Socrate a pu faire évoluer son intuition des formes à partir d'une conception abstraite, jusqu'à envisager des formes intellectives.

Il en est arrivé là grâce à sa propre acuité, mais aussi grâce à la capacité de Parménide à perfectionner ses *ἔννοιαι* innées à propos des choses divines. Par là, il est clair que le mode de ces discours est maïeutique est non agonistique : autrement, Parménide n'aurait pas fait progresser son interlocuteur ni ne l'aurait rendu toujours plus parfait dans ses tentatives. D'ailleurs, le but de la maïeutique est la mise au jour de la connaissance intérieure, tandis que celui du débat est la victoire et le fait de jeter le répondant dans une complète perplexité. Au contraire, si à chaque aporie Socrate s'élève, se perfectionne et articule les *ἔννοιαι* qui sont en lui à propos des premières formes, il faut admettre que Parménide pratique sur lui la maïeutique plutôt que la critique, qu'il en est rendu plus parfait plutôt qu'il n'est vaincu. Telle est donc la façon dont se déroulent ces discours, comme on l'a souvent rappelé. Observons aussi combien cette hypothèse de Socrate marque une progression, sans être cependant parfaite.²

1. *In Alc.* 238.9-14.

2. *In Parm.* IV.907.6-25 : Τοῦτο δὲ διὰ τε τὴν ἑαυτοῦ πέπονθεν ὀξύτητα, καὶ τὴν τοῦ Παρμενίδου δύναμιν τελειοῦσαν αὐτοῦ τὰς αὐτοφρεῖς περὶ τῶν θεῶν ἐννοίας· ὧ καὶ δῆλός ἐστι ματευτικός ὢν ὁ τρόπος τῶνδε τῶν λόγων, ἀλλ' οὐχὶ καταγωνιστικός· οὐ γὰρ ἂν προκόπτειν ἐποίει τὸν προσδιαλεγόμενον καὶ αἰεὶ τελεώτερον γίνεσθαι ταῖς ἐπιβολαῖς· τέλος γὰρ ἐστὶ μαείας μὲν ἢ πρόκλησις τῆς ἔνδον γνώσεως, ἀγῶνος δὲ ἢ νίκη καὶ τὸ περιβάλλειν εἰς πᾶσαν ἀμηχανίαν τὸν ἀποκρινόμενον. Εἰ τοίνυν καθ' ἑκάστην ἀπορίαν ἄνεισιν ὁ Σωκράτης καὶ τελειοῦται καὶ διαρθροῖ τὰς ἐν αὐτῷ περὶ τῶν πρωτουργῶν εἰδῶν ἐννοίας, ματεύεσθαι μᾶλλον αὐτὸν ὑπὸ τοῦ Παρμενίδου ῥητέον ἢ καταβάλλεσθαι, κάκεινο τελειωτικὸν εἶναι τούτου μᾶλλον ἢ ἀμυντικόν. Ἄλλ' ὁ μὲν τρόπος

Les questions que Parménide adresse à Socrate le mettent en difficulté et rendent manifeste que sa première caractérisation des formes mène à des impasses. Il s'agit sans conteste d'une réfutation et, vue de l'extérieur, la conversation ressemble fort à un débat qui verrait Parménide humilier Socrate, comme d'ailleurs le croit à tort Pythodore¹. Mais la différence se trouve justement dans le fait que les questions de Parménide ne sont pas seulement une réfutation : elles sont disposées de sorte à permettre à Socrate de progresser à chaque nouvelle aporie. En quoi constitue ce progrès ?

D'une part, l'intuition initiale de Socrate se trouve clarifiée à chaque nouveau problème : en devant se décider quant à l'existence d'une forme de tel ou tel objet et quant aux propriétés de cette forme, Socrate est amené à préciser son concept par la confrontation à des cas inenvisagés. Cette opération relève de la maïeutique². Elle s'inscrit dans la continuité de la fonction de discernement des *ἔννοιαι* que l'on a déjà discutée. D'autre part, la forme interrogative que prend la maïeutique permet d'adoucir les conclusions de la réfutation, qui peuvent sembler plus définitives que nécessaire. Quand Parménide montre à Socrate que sa conception des formes auxquelles participent les sensibles est erronée, il le fait en lui demandant si ceux-ci participent à une partie ou à la totalité de leur forme, ou s'il est possible d'y participer autrement (131a). Ce qui semble une question rhétorique superflue est en fait le cœur de la démarche maïeutique : une fois réfutées tant la possibilité d'une participation partielle que totale, il reste à envisager si un autre mode de participation ne nous aurait pas échappé. La maïeutique consiste à faire se rendre compte l'interrogé que les deux modes de participation envisagés en présupposent la corporalité. Il est cependant aussi possible de concevoir une participation non corporelle, c'est cette possibilité jusque là restée inenvisagée que suggère la question de Parménide³. Ce sera là une nouvelle hypothèse, encore imparfaite, de Socrate. Elle remplace la précédente, dont les apories ont été auparavant montrées ; elle sera à son tour remplacée par d'autres, comme l'indique le passage traduit ci-dessus.

Dans la reconstruction de l'organisation proclienne des méthodes logiques que nous proposons, le couple composé de la réfutation et la maïeutique prépare l'exercice de la dialectique, dont elles sont les instruments. En amenant l'interrogé à exprimer ses opinions, pour ensuite les réfuter puis l'aider à en trouver de nouvelles, qui seront à leur tour réfutées et remplacées, les instruments de la dialectique ressemblent structurellement à celle-ci, tout comme l'épichérématique aristotélicienne. Toutes trois s'inscrivent dans une progression continue et diffèrent surtout par leur objet. L'épichérématique examine les conséquences des opinions bien établies, à titre d'exercice préliminaire, et sans doute aussi de dénonciation implicite. La réfutation et la maïeutique s'occupent des opinions propres de l'interrogé, qu'elles purifient par la critique et le raffinement, jusqu'à atteindre ses *ἔννοιαι*. La dialectique opère division et définition sur ces dernières, elle les articule, les lie les unes aux autres, en hypothèses dont la démonstration

τῶν λόγων, ὡς πολλάκις ὑπομένηται, τοιοῦτός τις ἐστὶ. Κατίδωμεν δὲ καὶ ὅπως προκέκοφε μὲν ἢ τοῦ Σωκράτους ὑπόθεσις, οὔπω δὲ ἔχει τὸ τέλειον·

1. *In Parm.* II.779.35-780.5.

2. *In Parm.* III.833.18-22.

3. *In Parm.* IV.858.27-37. Un simple « ou quoi ? » (ἢ πῶς ;) en fin de question suffit à remplir ce rôle, cf. *In Parm.* IV.861.27-36.

(comme une nouvelle réfutation) démontre les conséquences, tandis que l'analyse (comme une nouvelle maïeutique) en assure le renouvellement et l'amélioration. Proclus n'est pas toujours aussi clair dans les passages où il traite de l'une ou l'autre méthode, empruntant parfois le vocabulaire de l'une pour caractériser l'autre. Nous ne devons donc pas oublier notre reconstruction, si elle nous semble d'accorder avec l'essentiel des descriptions procliennes, est certainement une version rationalisée d'une méthodologie dont la genèse s'est faite au fil des *Commentaires*.

2.2.3 Les autres outils

Nous avons jusqu'ici examiné deux des six outils énumérés dans le passage traduit au début de cette sous-section : la réfutation et la maïeutique. En effet, celles-ci sont aussi décrites comme des méthodes logiques, contrairement à l'exhortation, la dissuasion, la louange et le blâme. Qu'est-ce qui justifie cette différence ? Proclus ne s'en explique pas. Nous pouvons remarquer provisoirement, en attendant un examen plus précis de ces quatre derniers outils, que la réfutation et la maïeutique portent sur des contenus, conceptions et opinions. Il s'agit véritablement de méthodes, soit de preuve des insuffisances d'un modèle doxastique, soit de recherche et d'organisation d'ἔννοια et d'hypothèses. Si elles ne relèvent pas encore tout à fait de la dialectique proprement dite, elles procèdent, comme elle, à un travail de manipulation conceptuelle et propositionnelle. Autrement dit, elles prennent comme objet la raison, tant dans son aspect doxastique que dianoétique. Ce n'est pas le cas des autres outils, qui relèvent davantage de la motivation, de la stimulation ou de l'adoucissement d'affections non rationnelles.

De plus, nous avons vu que tant la maïeutique que la réfutation exigent pour leur bon déroulement la collaboration pleine et entière de l'élève, qui doit répondre sincèrement et prendre au sérieux les arguments. Sans préjudice de la nécessité que l'enseignant se montre habile dans ses questions, il ne peut opérer que sur un répondant motivé et réceptif. C'est a fortiori le cas avec la dialectique elle-même. Nous verrons que cette motivation est un phénomène complexe, qui est loin de se prêter à un façonnage méthodique et prévisible. Il y a toutefois des moyens d'agir dessus et de la renforcer, c'est le rôle des outils qu'il nous reste à examiner. Ceux-ci débordent donc largement la question du travail formel et intellectuel sur lequel ont porté ces deux premiers chapitres, car ils en concernent les conditions conatives de possibilité. On ne peut travailler sans un élève prêt à apprendre et sans un cadre relationnel propice à ses progrès. On peut supposer donnés ces facteurs pour théoriser le processus cognitif, distinguer l'intellectuel (voire le scolaire) de l'affectif (ou du non-scolaire). Mais dans le cadre de la continuité platonicienne entre éducation, vertu et progrès cognitif, cette opposition est plus verbale que réelle. Travail rationnel et travail affectif sont loin de se succéder nettement, ils sont mêlés, ou du moins inextricablement attachés l'un à l'autre¹.

Pour la clarté de l'exposition, nous les distinguerons néanmoins, mais avec à l'esprit ces nuances. Cela ouvre sur la seconde partie de ce travail, qui porte sur les conditions qui rendent

1. Par exemple, selon Proclus, l'*Alcibiade* peut être divisé en trois parties : d'abord une réfutation purifiante, puis une conversion affective vers la vertu, enfin une réminiscence du vrai ; cf. *In Alc.* 14.1-20. L'exhortation n'est donc pas terminée quand s'achève la réfutation.

possible l'exercice, par un élève guidé par un maître, de la dialectique et de ses méthodes, et donc la connaissance à laquelle elles aboutissent. Il n'est pas possible de traiter tout de suite de l'exhortation, de la dissuasion, de la louange, du blâme, et de toutes les pratiques relationnelles afférentes, absentes de la liste (probablement non exhaustive) des outils de la dialectique. En effet, ces manières dont se structure et se négocie la relation entre maître et élève dépend inévitablement de qui sont ces deux acteurs. Nous commencerons donc par nous intéresser à chacun séparément, en prenant les caractéristiques que chacun doit pouvoir, idéalement, posséder afin que la rencontre et la relation soient fécondes en terme d'apprentissage. Il sera temps ensuite de revenir à la manière dont les outils mentionnés peuvent être déployés entre maître et élève.

Chapitre 3

L'élève

Un même enseignement peut avoir des effets très différents selon qui l'entend. Faute d'un état d'esprit vertueux, le discours le plus sublime sur le divin peut tomber dans l'oreille d'un sourd, voire pire : l'action de l'Intellect sur une âme en mauvaise disposition peut être détournée en roublardise¹. Pour anticiper sur la fondation métaphysique de la relation d'enseignement, que nous décrirons plus loin, on peut déjà dire ceci : l'action formatrice d'une cause sur une réalité (en l'occurrence celle d'un maître sur l'âme de son élève) requiert la puissance perfectrice de la première, la bonne disposition de la seconde et l'adéquation entre les deux². Nous commencerons par la seconde condition : il est indispensable que l'élève ait une âme capable de recevoir un enseignement. Il faut dès lors opérer une sélection pour que la démarche didactique ne soit pas vaine³ ; pour cela, un critère est indispensable. Ce critère devra nous permettre non seulement de déterminer quelles âmes sont capables d'apprendre, mais aussi d'adapter à chacune la nature et le niveau de l'enseignement prodigué⁴.

3.1 Que tirer d'un commentaire ?

À partir d'ici et pour les chapitres qui suivront, notre méthodologie devra être quelque peu adaptée au sujet traité et à la nature des sources. En effet, les questions liées aux qualités ou vertus propres de l'élève, de l'enseignant et à la nature de leur relation ne sont pas des thèmes classiques du traité ou du débat philosophiques. Ils sont à cheval entre la théorie et la pratique pédagogiques. Chez Proclus, ils sont principalement abordés à l'occasion du commentaire du cadre dramatique des dialogues platoniciens, en particulier lorsqu'un personnage a clairement un rôle d'élève, un autre un rôle de maître. Le plus souvent, c'est une interaction particulière, une question, sa réponse, ou même un sous-entendu, qui font l'objet de remarques de la part du Diadoque, au sujet de leur signification éducative. Ces remarques sont nombreuses et leur portée varie d'un cas à l'autre. Parfois, Proclus se contente d'explicitement une allusion ou une insinuation

1. *In Tim.* I.369.12-24 et III.314.3-23, qui citent et réinterprètent de façon créative Plotin, respectivement II, 9 [33], 15.32-40 et II, 3 [52], 11.

2. Voir par exemple *In Alc.* 122.3-124.27 et *In Parm.* I.668.2-26, ainsi que les sections 4.1 et 5.1.

3. *In Alc.* 96.22-97.5 et 162.18-163.13.

4. Voir par exemple *In Alc.* 28.4-29.10, qui sera commenté dans la section 5.2.

qui pourrait être trop subtile pour un lecteur inattentif, ou simplement pour quelqu'un qui n'a pas à l'esprit toute la trame narrative des dialogues, leur contexte historique, la biographie de chaque personnage, ou les doctrines développées ailleurs par Proclus. Dans ces cas, la remarque ne concerne que le personnage en question, et n'a d'intérêt que pour évacuer une ambiguïté du texte. Souvent, néanmoins, l'interaction pédagogique sert à Proclus d'occasion de développer un propos plus général sur une attitude ou une qualité favorable (ou non) à l'apprentissage. Il arrive que l'explication qu'il fournit au sujet d'un personnage, dans un certain passage, puisse aider à comprendre ce qu'il dit de ce personnage (ou d'un autre) dans un autre texte. Proclus fait ainsi des allers-retours entre plusieurs niveaux de généralité, passant parfois rapidement de l'exégèse strictement narrative à une théorisation très générale sur les méthodes d'enseignement qui valent dans l'absolu. Dans la mesure où il considère Socrate et Platon comme dépositaires d'une sagesse et d'une vérité objectives et cohérentes, qu'ils enseigneraient avec virtuosité, ce glissement lui est plus aisé qu'à un lecteur sensible à la variation des contextes problématiques de chaque dialogue.

De telles remarques sont nombreuses, surtout celles concernant les qualités caractéristiques de la bonne disposition de l'élève. Dans l'ensemble, elles sont convergentes ; nous pensons que la plupart des incohérences peuvent trouver une explication raisonnable. Ceci étant, les présenter pêle-mêle, ou même en les ordonnant selon le commentaire dont elles proviennent, ne suffira pas à montrer cette cohésion. Notre travail dans ces chapitres (plus encore que dans les précédents, dont les sujets, plus classiques, imposaient d'eux-mêmes un ordre de présentation) sera de proposer un ordre pour décrire la disposition de l'élève, celle du maître, et la construction de leur relation. Une façon possible de procéder est de regrouper les remarques par thème. Elle présente le risque d'un certain arbitraire. Plus encore : nous ne disposons que d'une partie des commentaires écrits par Proclus, rarement au complet. Il y a donc à redouter qu'une reconstruction purement inductive sous-estime ou décrive mal certains aspects importants qui auraient été développés ailleurs.

Ceci étant, la tripartition entre disposition de l'élève, du maître et adéquation entre elles, que suivront ces trois derniers chapitres, a un fondement métaphysique proposé par Proclus lui-même. De même, nous tâcherons de fonder l'ordre de présentation que nous proposons sur la structure du système philosophique proclien. Par exemple, l'assimilation de la Providence à un enseignant et, inversement, celle des enseignants humains à des agents providentiels et à des démons par relation, nous permettront d'analyser les remarques procliennes sur les caractéristiques du maître en fonction de ces rôles. Cela ne sera pas toujours possible : bien que certains aspects de la relation personnelle (en particulier l'érotique) puissent être à partir d'indications claires de Proclus, d'autres (comme l'adaptation et la différenciation) devront se contenter d'une reconstruction inductive, avec les risques qu'elle présente. À l'inverse, la liste des qualités du maître est mieux lotie ; nous disposons de deux passages les énumérant sur un mode universel, bien qu'ils ne se recoupent guère :

Le maître, ayant auparavant suivi longtemps ce chemin [celui de l'élève], ne voudra pas exposer la vérité divine par de longs discours, mais il montrera beaucoup en

peu de mots, usant d'expressions semblables aux intellections. Ce n'est pas à partir des choses bien connues et accessibles, mais plutôt d'en haut, à partir des principes les plus unifiés, qu'il œuvrera à contempler de là-haut les réalités suprêmes, car il s'est retiré de ce qui l'entourait pour aller vers le divin. Il ne composera pas un discours qui le fera avoir l'air de parler clairement, mais se contentera d'indications. En effet, il faut transmettre les mystères sur un mode mystérique (τὰ μυστικά μυστικῶς παραδιδόναι) et ne pas vulgariser les ἔννοιαi indicibles qui concernent les dieux.¹

À partir de là, qui est le maître de la connaissance sur ces sujets, Platon nous le rappelle à nouveau : il est fécond et inventif en ce qui concerne l'enseignement. En effet, certains progressent au point de se suffire à eux-mêmes, mais d'autres sont en outre capables de faire se souvenir autrui de la vérité sur les réalités ; pour cela, il a appelé ce maître « étonnant ».²

Nous reviendrons sur ces différents aspects dans le chapitre 4. Enfin, juste avant le premier extrait ci-dessus, nous avons une présentation synthétique particulièrement explicite des qualités que doit posséder l'élève afin d'être en mesure de recevoir un enseignement philosophique :

En examinant la lettre du texte, nous disons qu'elle présente qui est l'auditeur valable d'un exposé sur ces sujets, et qui est correctement disposé à les enseigner. En effet, il faut que l'auditeur se distingue par sa bonne nature, pour qu'il soit philosophe par nature et excité par l'essence immatérielle, à la recherche de quelque chose d'autre, qu'il présume, toujours au-delà de ce qui est visible, ne se contentant pas de ce qui lui est présent ; dans l'ensemble, il doit être tel que Socrate décrit, dans la *République*, celui qui aime contempler la nature des êtres. Ensuite, il faut qu'il soit très expérimenté, et certainement pas dans les affaires humaines (car elles sont petites et n'appartiennent pas à la vie inspirée), mais plutôt dans les contemplations logiques, physiques et mathématiques. En effet, les réalités que notre **διάνοια** n'est pas capable de contempler chez les dieux, elle peut les discerner dans ces disciplines comme en des images ; par cette vision, elle trouvera une assise pour leur contemplation, et aura ainsi foi dans ce qui est dit sur les réalités supérieures. [...] Il doit donc d'abord être de bonne nature, c'est-à-dire congénère aux êtres véritables, capable d'étendre ses ailes et de s'attacher, comme à de solides amarres, à ses ἔννοιαi de ce qui est réellement. En effet, tout comme pour chaque activité

1. In *Parm.* IV.927.35-928.9 : 'Ο δὲ καθηγεμῶν πολλῶ πρότερον διὰ τούτων ὁδεύσας οὐκ ἔθελήσει διὰ πολυλογίας ἐκφαίνειν τὴν θεῖαν ἀλήθειαν, ἀλλὰ πολλὰ δι' ὀλίγων ἐνδείκνυσθαι, νοήσεσιν ὅμοια φθεγγόμενος· οὐδὲ ἀπὸ τῶν συνεγνωσμένων καὶ προχείρων, ἀλλ' ἄνωθεν ἀπὸ τῶν ἀρχῶν τῶν ἐνικωτάτων τὰ πράγματα θεωρεῖν πόρρωθεν πραγματευόμενος, ἅτε ἐξιστάμενος τῶν παρόντων καὶ πρὸς τῶ θεῖῳ γιγνόμενος· οὐδὲ ποιήσεται λόγον ὅπως ἂν λέγειν δόξῃ σαφῶς, ἀλλὰ καὶ ἀρκεσθήσεται ταῖς ἐνδείξεσι· δεῖ γὰρ τὰ μυστικά μυστικῶς παραδιδόναι, καὶ μὴ δημοσιεύειν τὰς ἀπορήτους περὶ τῶν θεῶν ἐννοίας.

2. In *Parm.* IV.976.14-20 : 'Ἐπὶ δὲ τούτῳ καὶ τίς ὁ καθηγεμῶν τῆς περὶ τούτων ἐπιστήμης, ὑπομιμνήσκει πάλιν, ὅτι γόνιμος καὶ εὐρετικός ἐστὶ περὶ τὴν διδασκαλίαν· ἐνιοὶ γὰρ τοσοῦτον προκόπτουσιν, ὅσον αὐτοῖς ἀπόχρη πρὸς ἑαυτοῦς· ἄλλοι δὲ καὶ ἐτέρους ἀναμιμνήσκειν δύνανται τῆς τῶν πραγμάτων ἀληθείας· διὸ καὶ θαυμαστότερον τουτοῦνὶ κέκληκεν·

nous avons besoin d'une certaine préparation, de même, pour la remontée vers l'être, nous avons besoin d'une connaissance purifiée et sans mélange, à laquelle préexiste une disposition qu'on pourrait appeler « bonne nature », puisqu'elle surgit de la nature du Tout, mais aussi des âmes elles-mêmes qu'on appelle bien nées. Il faut donc qu'il dispose d'une telle bonne nature, comme on l'a appelée. Ensuite, qu'il ait l'expérience, comme on l'a dit, de contemplations nombreuses et variées, grâce auxquelles il sera élevé à une intuition des réalités supérieures. Troisièmement, il faut une ardeur et une tension dans la contemplation, de sorte à être capable de suivre les démonstrations grâce à cette ardeur qui concentre son attention, même quand le maître se contente de donner des indices. On dit ainsi qu'il faut trois choses à celui qui s'apprête à contempler ce niveau de réalité : une bonne nature, de l'expérience, de l'ardeur. Grâce à sa bonne nature, il se sera spontanément élancé vers la foi divine, grâce à son expérience, il tiendra fermement la vérité dans les contemplations surprenantes, grâce à son ardeur, son amour pour la contemplation s'éveillera ; si bien qu'en ce domaine aussi il y a foi, vérité et amour, qui sauvent les âmes selon leur disposition à entrer en contact avec ces trois choses. Et, si l'on préfère, grâce à son expérience, il aura la bonne disposition de la partie cognitive de l'âme, grâce à son ardeur, la tension de la partie vitale qui la porte vers les réalités supérieures, grâce à sa bonne nature, la précondition qui préexiste aux deux autres, car elle est donnée tout entière dès la naissance. Tel doit donc être l'auditeur, et c'est par cette triade qu'il doit être mené à perfection.¹

Ce passage offre une structure d'autant plus claire et utile pour notre recherche qu'elle est

1. *In Parm.* IV.926.4-927.35 : Αὐτὴν δὲ τὴν λέξιν ἐπισκοπούμενοί φαμεν ὅτι δι' αὐτῆς ἐνδείκνυται, τίς μὲν ἔστιν ὁ ἀκροατῆς ἀξιόχρεως τῆς τούτων ἀκροάσεως, τίς δὲ ὁ περὶ τούτων διδάσκειν ἐπιτήδειος· δεῖ γὰρ δὴ τὸν μὲν ἀκροατὴν εὐφυΐα διαφέρειν, ἵνα φύσει φιλόσοφος ᾖ, καὶ περὶ τὴν ἀσώματον οὐσίαν ἐπτοημένος, καὶ πρὸ τῶν ὀρωμένων ἀεὶ τι ἄλλο μεταθέων καὶ ἀναλογιζόμενος, καὶ μὴ ἀρκοῦμενος τοῖς παροῦσι καὶ ὅλως τοιοῦτος οἶον ὁ ἐν Πολιτείᾳ Σωκράτης ὑπέγραψε τὸν τὴν φύσιν φιλοθεάμονα τῶν ὄντων· ἔπειτα πολλῶν αὐτὸν ἔμπειρον εἶναι, καὶ οὐ δῆπου πραγμάτων ἀνθρωπικῶν (σμικρὰ γὰρ ταῦτα καὶ οὐδὲν προσήκοντα πρὸς τὴν ἐνθεον ζωὴν), ἀλλὰ λογικῶν καὶ φυσικῶν καὶ μαθηματικῶν θεωρημάτων. Ὅσα γὰρ ἡμῶν ἢ διάνοια θεωρεῖν ἐν τοῖς θεοῖς ἀδυνατεῖ, ταῦτα ἐν τούτοις ὡς ἐν εἰκόσι [κατίδοι], καὶ κατιδῶν ἐπαναπαύσεται τῇ τούτων θεωρίᾳ, καὶ πιστεύσει καὶ τοῖς περὶ ἐκείνων λεγομένοις· [...] Δεῖ τοίνυν εὐφυΐαν εἶναι πρῶτον, ἣτις ἐστὶ συγγενὴς τοῖς ὄντως οὐσι, καὶ πτεροῦσθαι δυναμένη, καὶ ὡσπερ ἀσφαλῶν πεισμάτων ἀντεχομένη τῶν περὶ τοῦ ὄντως ὄντος ἐννοιῶν· ὡς γὰρ πρὸς ἕκαστον ἐπιτήδευμα δεόμεθα τινος παρασκευῆς, οὕτως καὶ πρὸς τὴν ἀναγωγὴν εἰς τὸ ὄν γνώσεως εἰλικρινοῦς δεόμεθα καὶ ἐκκεκαθαρμένης, ἐπιτηδειότητος προὔπαρχούσης, ἣν εὐφυΐαν ἂν τις ἀποκαλέσειεν, ὡς ἐκ τῆς φύσεως ὠρμημένην τῆς τε ὅλης καὶ τῆς αὐτῶν τῶν εὐφυῶν λεγομένων ψυχῶν. Τούτῳ δ' οὖν παρεῖναι χρὴ τὴν τοιαύτην, ὡς εἶπομεν, εὐφυΐαν· ἔπειτα ἐμπειρίαν πολλῶν, ὡς εἴρηται, καὶ παντοδαπῶν θεωρημάτων, δι' ὧν ἀναχθήσεται πρὸς τὴν ἐκείνων κατανόησιν· καὶ τρίτον, προθυμίαν καὶ τάσιν περὶ τὴν θεωρίαν οὕτως ὥστε, καὶ ἐνδεικνυμένου μόνον τοῦ ἡγουμένου, δύνασθαι παρέπεσθαι ταῖς ἐνδείξεσι διὰ τὴν προθυμίαν ἐπιτείνουσας τὴν προσοχήν. Τρία δ' οὖν ἐστὶν ἃ δὴ φησι χρῆναι τῷ θεωρήσοντι ταύτην τὴν φύσιν, εὐφυΐα, ἐμπειρία, προθυμία. Καὶ διὰ μὲν τὴν εὐφυΐαν ἔσται τὴν περὶ τὸ θεῖον πίστιν αὐτοφυῶς προβεβλημένος, διὰ δὲ τὴν ἐμπειρίαν ἔξει τὴν τῶν παραδόξων θεωρημάτων ἀσφαλῆ τὴν ἀλήθειαν, διὰ δὲ τὴν προθυμίαν ἀνακινήσει τὸ ἐρωτικὸν ἑαυτοῦ τὸ περὶ τὴν θεωρίαν ἵνα δὴ καὶ ἐν τούτοις πίστις ἢ καὶ ἀλήθεια καὶ ἔρως, τὰ σώζοντα τὰς ψυχὰς κατ' ἐπιτηδειότητα τὴν πρὸς ἐκεῖνα τρία συνάπτουσας. Εἰ δὲ βούλει, διὰ μὲν τὴν ἐμπειρίαν ἔξει τοῦ γνωστικοῦ τῆς ψυχῆς ἐπιτηδειότητα, διὰ δὲ τὴν προθυμίαν τὴν τοῦ ζωτικοῦ τάσιν εἰς ἐκεῖνα φέρουσας, διὰ δὲ τὴν εὐφυΐαν τὴν ἀμφοτέρων προὔπαρχουσας προκατασκευῆν ἐκ τῆς πρώτης γενέσεως καὶ τῶν ὄλων εἰς αὐτὸν ἐνδεδομένην. Τὸν μὲν οὖν ἀκροατὴν τοιοῦτον εἶναι δεῖ καὶ ἀπὸ ταύτης τελειοῦσθαι τῆς τριάδος. Le passage éludé donne des exemples de l'utilité de la physique et des mathématiques pour se familiariser avec les concepts universels. Le lexique des ailes fait probablement allusion au *Phèdre* 249a-d, la métaphore des amarres aux *Lois* X, 893b.

rattachée par Proclus au schème triadique censé structurer toute la réalité. On peut donc avoir l'assurance que cette liste au moins est exhaustive. Une énumération comparable se retrouve en outre dans la *Théologie Platonicienne*, cette fois à propos des qualités que doit posséder l'auditeur du cours que constitue le traité proclien¹. Cela confirme que, bien que ces listes de qualités à posséder soient exprimées à l'occasion de l'échange entre deux personnages², elles valent, d'après Proclus, pour bien d'autres cas d'enseignement philosophique, peut-être tous, et en tout cas pour le sien. Dès lors, nous pouvons raisonnablement prendre de telles listes comme un guide pour structurer notre recherche sur les dispositions du maître et de l'élève.

Notre recherche, tant pour les qualités de l'élève que pour celles du maître, s'opérera en deux temps. D'abord, à partir de ces listes, nous tâcherons d'élucider ce que signifie précisément chacun des termes énumérés, autant que possible à partir d'affirmations générales, comparables aux extraits ci-dessus. Dans un second temps, nous verrons comment les prescriptions que formule Proclus dans l'abstrait s'appliquent aux différents personnages rencontrés dans les dialogues qu'il commente. Il y a bien sûr quelque chose d'artificiel dans cette séparation, puisque les affirmations générales sont souvent faites à l'occasion d'une situation particulière commentée dans un dialogue. Il ne s'agit donc pas tant de prendre les deux sortes de descriptions comme des registres complètement séparés, dont l'un viendrait merveilleusement confirmer l'autre, mais de prendre au sérieux la différence entre les remarques formulées sur un mode universel et celles qui se cantonnent au personnage concerné et à son évolution personnelle. Cela permettra de faire ressortir non seulement la cohérence entre les différents cas examinés par le commentateur, mais aussi le caractère propre que chacun d'eux conserve par rapport à ce tableau d'ensemble que nous tâchons ici de reconstruire.

3.2 Qualités requises

Qu'est-ce que cette « disposition » ou « réceptivité » (ἐπιτηδειότης) qu'il est si important que possède celui qui doit apprendre? Chez les néoplatoniciens, le terme a un sens cosmologique voire métaphysique : il peut s'agir de la capacité d'un objet à subir l'action d'un autre, de son affinité avec lui ou de sa sensibilité à l'influence d'un niveau de réalité supérieur³. L'ἐπιτηδειότης est la façon dont doit se présenter une matière pour être organisée par une forme donnée, de la même façon qu'un miroir doit présenter un certain type de surface pour

1. TP I.2, p. 10.11-11.16. La composante d'expérience préparatoire y est particulièrement détaillée, tandis que celle de motivation est citée de façon plus expéditive, et que les vertus naturelles sont passées sous silence. Cela peut vouloir dire qu'il y accorde personnellement moins d'importance, ou simplement qu'il est pragmatiquement inutile de les mentionner dans ce contexte, ces vertus n'étant pas possibles à acquérir au cours d'une incarnation.

2. En l'occurrence l'exposition au jeune Socrate par Parménide des difficultés posées par la théorie des Formes, dans le *Parménide* 133a-135b).

3. Tels sont du moins les trois usages soigneusement distingués par E. R. DODDS (éd.), *Proclus. The Elements of Theology*, Oxford, Clarendon Press, 1963 [1933], p. 344-345. Remarquons que, même a priori (et à plus forte raison dans les emplois du terme par Proclus lui-même), ces acceptions se chevauchent : la sensibilité à l'action d'une cause divine est évidemment un cas particulier de la capacité à subir un effet, qui se traduit souvent, pour un néoplatonicien, par une certaine affinité avec la cause en question, typiquement sous forme de participation à celle-ci.

réfléchir les objets qu'on lui présente¹. Puisque le Démiurge crée par son être même, sans discrimination active, c'est la variation dans les dispositions des participants qui explique les différences entre eux, c'est-à-dire ce que chacun est, par contraste avec les autres². En ce qui concerne la participation d'un sujet aux formes éternelles et omniprésentes, la présence en ce sujet d'une telle disposition est condition suffisante de la participation à ces formes et de leur connaissance, puisque l'objet à refléter est toujours déjà prêt à l'être³. Une puissance et une préparation suffisantes (ἀποχρώσης δυνάμεως καὶ παρασκευῆς) à la contemplation des formes est aussi la condition nécessaire de leur connaissance⁴. Cette théorie de la bonne disposition est notamment ce qui permet d'expliquer les apparentes erreurs des oracles. L'intervention divine est stable et véridique, mais peut cependant délivrer des messages erronés si elle se produit par l'intermédiaire d'une âme mal disposée à être informée par elle. Dans ces conditions, l'âme échouera à comprendre le sens réel du message⁵.

Comment cette théorie s'applique-t-elle au cas de l'enseignement ? Proclus part du *Parménide* 133b : on ne peut raisonner sur les formes qu'avec quelqu'un pourvu d'une bonne nature, de suffisamment d'expérience et qui en outre accepte de jouer le jeu. Cette nécessité lui fournit la structure du profil qu'il donne à l'élève apte à faire de la philosophie. Revenons un instant au long passage traduit ci-dessus. D'abord, l'élève doit avoir une bonne nature – idéalement une nature philosophique telle que décrite dans la *République* et les *Lois* – c'est-à-dire de saines ἐννοιαί, une parenté aux êtres véritables et une curiosité insatiable. L'ensemble de ces traits est réuni sous le concept d'ἐπιτηδειότης, qui prend ici un sens plus spécialisé que précédemment⁶. En effet, il est distingué d'une seconde condition, à savoir l'expérience ou préparation. Celle-ci ne renvoie pas tant aux expériences ordinaires de la vie humaine qu'à des connaissances préliminaires d'ordre mathématique, physique et logique, indispensables pour comprendre (au moins par analogie) des concepts philosophiques comme l'émanation ou l'ubiquité des causes⁷. Enfin, l'élève doit faire preuve d'une motivation et même d'une ardeur (προθυμία) qui maintienne notamment son attention lors de ces laborieuses discussions, et l'incite à suivre les conseils du maître⁸. Ces trois prérequis de l'apprentissage obéissent à l'habituelle logique triadique de Proclus : la disposition naturelle se rattache à la foi et à l'Être, l'expérience à la vérité et l'In-

1. *In Parm.* IV.839.20-26.

2. *In Parm.* IV.843.6-844.12 ; voir à ce propos les *ET* 76. Nous verrons plus loin (section 4.1) que cette disposition dépend elle-même de causes supérieures.

3. *In Parm.* IV.920.35-39.

4. *In Parm.* IV.975.18-22. Les notions de disposition et de préparation (en l'occurrence : des parties du monde à être détruites) sont aussi utilisées comme synonymes en *In Tim.* I.116.3-9 ; cette synonymie s'observe aussi dans plusieurs des passages cités *infra*.

5. *In Remp.* I.40.9-20 et *TP* I.21, p. 99.9-18.

6. Comme on l'a vu ci-dessus, plus précisément en *In Parm.* IV.926.9-15 et 926.39-927.10. Le concept d'ἐπιτηδειότης a une histoire complexe, il est une des transformations du concept aristotélicien de puissance dont hérite Proclus. Sur cette transformation progressive, voir notamment G. AUBRY, « De l'être comme acte à la puissance d'être : Enquête sur un tournant ontologique (Aristote, Plotin, Proclus) », dans *Essence, puissance, activité dans la philosophie et les savoirs grecs*, éd. A. LECERF, G. CASAS et P. HOFFMANN, p. 153-177.

7. *In Parm.* IV.926.15-39. En V.985.2-16, Proclus inclut dans cette expérience l'entraînement fourni par la pratique dialectique.

8. *In Parm.* IV.927.14-18.

telle, la motivation à l'amour et la Vie¹. Cette triade, spécifiquement néoplatonicienne, en rappelle une autre, plus traditionnelle : celle de la nature, de l'enseignement et de la pratique ou habitude, dans le lieu commun qui les envisage comme sources possibles ou complémentaires de la vertu et du bonheur². Proclus connaît sans doute cette tradition, mais il s'en détache en remplaçant l'habitude par la motivation : le désir subjectif de l'apprenant reçoit une importance que ne permet pas de penser la tentation béhavioriste qui met l'accent sur l'habitation. Cet élan personnel jouera un rôle central dans la construction de la relation pédagogique.

La structure triadique se caractérise par sa complémentarité : aucune de ses trois composantes n'est réductible aux deux autres, chacune peut subsister sans pour autant suffire à rendre capable d'apprendre³. Pourtant, Proclus semble parfois ne pas les mettre sur le même plan : alors qu'il considère que la culture ou éducation (παιδεία, dont on verra qu'elle fait partie de la préparation de l'âme) est cause de l'amélioration de la condition de l'âme, il refuse ce privilège à la bonne disposition du corps, à laquelle il n'accorde que le mérite négatif de ne pas entraver l'âme⁴. D'un autre côté, certains chevauchements semblent possibles : par exemple, le consentement d'Alcibiade à recevoir l'aide de Socrate est considéré par Proclus comme un signe de sa bonne disposition⁵. Afin de clarifier ces ambiguïtés, il importe d'examiner plus en profondeur chacun des trois prérequis mobilisés par Proclus.

3.2.1 Bonne nature

Rares sont les hommes qui naissent égaux. L'importance donnée à la bonne naissance pour la formation du caractère et des vertus, tant morales qu'intellectuelles, est une constante héritée de l'aristocratie de l'époque archaïque⁶. Même les tentatives de conciliation de cette conception avec une sensibilité plus égalitaire ne se traduisirent que par un optimisme pédagogique qui met l'emphase sur la puissance de l'éducation, sans pour autant renoncer au constat d'une

1. *In Parm.* IV.927.18-35. Disposition naturelle et Être partagent la stabilité, tandis que motivation et Amour ont une dimension conative claire. Le lien entre expérience acquise et Intellect est moins évident ; probablement faut-il le chercher du côté de la dimension réflexive et conversive de l'expérience préparatoire.

2. Voir par exemple l'*Éthique à Eudème* d'Aristote, 1214a14-25, le *Sur l'échange* d'Isocrate, 187-188, le *Sur l'Éducation* de Plutarque, 4, ou même le début du *Ménon* de Platon. Cette triade remonte vraisemblablement à la période sophistique, voir à ce propos W. JAEGER, *Paideia : La formation de l'homme grec*, t. 1 : *La Grèce Archaïque : Le Génie d'Athènes*, trad. par Deyner A. et S. DEVYNER, Paris, Gallimard, 1964 [1933], p. 359-362 ; la continuité entre Proclus et cette tradition est notamment avancée par P. HOFFMAN, « La triade chaldaïque ἔρως, ἀλήθεια, πίστις », *art. cit.*, p. 459-466.

3. En *In Tim.* I.68.30-69.7, Proclus distingue la bonne disposition naturelle de son perfectionnement qui est apportée par l'éducation. Il est par ailleurs possible que la distinction entre disposition, préparation et ressources contingentes d'Alcibiade en *In Alc.* 199.13-16 recouvre partiellement cette structure.

4. *In Tim.* III.349.21-350.8. Nous verrons à cet sujet que la bonne nature implique mais ne se résume pas aux qualités corporelles en 3.2.1.3.

5. *In Alc.* 132.3-11. Il est bien sûr possible qu'ἐπιτηδειότης ait ici un sens englobant les trois prérequis, que posséderait alors déjà Alcibiade. Cependant, Proclus ne peut ignorer le fait que la liste des connaissances préalables d'Alcibiade, à savoir la grammaire, la lyre et la lutte (106e), ne sont, selon sa propre analyse, qu'un pis-aller par rapport à une véritable formation : la lyre peut remplir certaines fonctions des mathématiques et la grammaire de la philosophie (voir *In Alc.* 195.20-196.2.), mais ce cursus reste lacunaire. Nous tenterons dans la sous-section 3.2.1.4 de proposer une explication alternative de ce chevauchement.

6. Sur cette influence durable de l'idéal de la καλοκάγαθία, voir notamment W. JAEGER, *La Grèce Archaïque*, *op. cit.*, p. 11-41 ; ainsi que H.-I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1964 [1948], p. 27-80.

hérédité inexorable¹. La figure platonicienne du naturel philosophe n'est que la plus illustre illustration de ce poids de la naissance sur les possibilités mêmes de l'apprentissage². Ce qui varie, en revanche, c'est le contenu exact que l'on donne à cette nature favorable : les moyens de l'obtenir, les qualités qui la constituent et la façon dont celles-ci facilitent l'émergence d'une disposition à bien apprendre et bien agir. Voyons ce qu'il en est chez Proclus.

3.2.1.1 Distribution naturelle

Naître, c'est se particulariser. L'âme est le résultat d'une procession. À travers celle-ci, elle cesse de faire partie de l'Intellect, d'être totale et éternelle, pour devenir temporelle, puis individuelle. Elle perd ainsi son universalité : au lieu de l'univers (comme l'Âme totale), elle veille sur le vivant mortel. Au lieu de l'intégralité de ce dernier, elle en vient, au cours de sa chute, à se concentrer sur l'homme. Puis, ce n'est plus tant l'humanité qu'elle fait sienne, mais un certain genre de vie humaine. Mais il n'y a naissance que quand elle a achevé ce mouvement, pour élire une certaine région, une certaine ville, une certaine famille, un certain rôle. En conséquence, chaque âme n'est individuée qu'au prix d'une extrême spécialisation de son champ d'action, par laquelle elle se voit assigner certaines tâches, à l'exclusion des autres³. De façon complémentaire, la Nature met, en chaque corps, les dispositions (ἐπιτηδειότητα) appropriées à l'âme à laquelle il est lié et aux tâches qui sont les siennes, agissant comme le fait la téléstique avec ses statues⁴. Celle-ci, en effet, utilise divers symboles qui différencient les statues et rendent chacune réceptive à l'illumination de tel ou tel dieu⁵. De même, le Démon assigne à un dieu chaque partie du monde et l'organise de façon à ce qu'elle soit réceptive à l'influence de ce dieu ; les démons rempliront la même fonction avec les vies humaines, une fois la première répartition assurée par la Nature⁶. Dès lors, l'οὐσία de chaque chose et de chacun présente une disposition à participer, sur son mode propre, à ses causes et aux formes qu'elles fournissent⁷. Toute la démiurgie forme ainsi un ensemble harmonieux, où chacun a son rôle et reçoit l'équipement, tant psychique que corporel, pour bien le remplir. Cette adéquation entre la nature de chacun et sa tâche est assurée par la Providence divine, mise en acte de la bonté du Démon⁸.

1. En dehors des reconstitutions que l'on peut proposer quant à l'idéologie sophistique, un exemple fort de cette volonté de minimiser l'influence de la naissance sans aller jusqu'à la nier peut se trouver chez Plutarque, *Sur l'Éducation*, 1-4.

2. Si le passage qui introduit le plus clairement ce concept se trouve dans la *République* 374e-377b ; l'ouvrage de M. DIXSAUT, *Le Naturel Philosophe : Essai sur les Dialogues de Platon*, Paris, Vrin et Belles Lettres, 1985, a montré que les développements sur cette figure étaient loin de s'y limiter.

3. *In Remp.* I.52.7-53.8. Il ne faut voir aucune succession, ni dans un sens ni dans l'autre, entre incarnation par chute et particularisation par procession : ce sont deux aspects d'un même phénomène.

4. *In Tim.* I.51.25-52.2.

5. *In Crat.* 51, p. 19.13-17.

6. *In Tim.* I.158.18-26 et III.155.19-30.

7. *ET* 39, p. 43.3-6 et 72, p. 69.20-23.

8. Voir A. LERNOULD, « Le cycle triadique de la causalité démiurgique : Bonté, Vouloir, Providence », *art. cit.*

3.2.1.2 Élitisme

Le développement qui précède peut donner l'impression que chaque âme est pourvue de la disposition requise pour apprendre aussi bien qu'une autre, pourvu que l'enseignement soit adapté à sa situation particulière. Jusqu'à un certain point, cette impression est justifiée, à une importante réserve près¹. Au sein de la diversité des caractères et des qualités naturelles, certaines âmes sont de meilleure nature que d'autres, c'est-à-dire sont davantage éducatibles. En effet, elles sont naturellement plus friandes d'un plus grand nombre de bienfaits de l'éducation : « l'âme de meilleure nature est celle née propice à toute l'éducation, tandis que celle bien disposée à tel aspect de l'éducation mais pas à tel autre n'est pas de bonne nature, faute d'une bonne disposition ; enfin, celle qui n'est disposée à aucune forme d'éducation est de piètre nature »². Il faut comprendre cette disposition naturelle comme une propension à être spontanément mû vers un aspect de la παιδεία ou vers tous, à y trouver une satisfaction intrinsèque³. Faute de ce goût inné pour l'éducation (peut-être de cette curiosité), celle-ci sera vaine à mesure du désintérêt de l'élève : il pourra la recevoir, mais n'en tirera aucun profit. D'après Proclus, ce manque d'intérêt est un choix tout autant qu'une conséquence inéluctable de la date de conception de l'enfant, par laquelle la Nature lui a attribué son caractère, ce qui rend d'autant plus importants les calculs nuptiaux préconisés par Platon⁴. L'air favorable de la Grèce joue son rôle, mais ne suffit pas à garantir que tous aient la même part à l'intelligence : chaque âme reçoit son lot à la naissance, qui détermine jusqu'où elle pourra apprendre⁵.

Une telle hiérarchie naturelle exclut manifestement certaines âmes, comme incapables de bénéficier d'un enseignement – probablement celles nées, ou vouées à tomber, dans l'état de renversement tyrannique que nous avons décrit plus haut – et limite pour d'autres le spectre des apprentissages a priori accessibles⁶. Cette discrimination des potentiels ne doit pas être confondue avec un élitisme radical : il ne s'agit pas de sélectionner des natures parfaites, ni même les meilleures exclusivement, mais seulement celles qui seront capables de tirer plus de bien que de mal des enseignements prodigués. En effet, à propos de l'incongruité que constitue, chez Platon, l'enseignement au jeune Socrate de ce que Proclus considère comme la dialectique, alors que la *République* en réserve la pratique à un âge bien plus avancé, il donne l'explication suivante⁷. Même si le programme éducatif de la *République* a pris soin de ne retenir que les natures pourvues d'un grand potentiel, elles n'en demeurent pas moins porteuses d'imperfections et d'inégalités entre elles. Certaines d'entre elles pourraient mal tourner si elles sont exposées trop tôt à la puissance de la dialectique, mais ce n'est pas le cas de toutes : Socrate est une

1. Nous discuterons l'adaptation à différents profils d'apprentissage dans la section 5.2. Ces profils dépendent d'un choix de vie par l'âme, tel que narré dans le mythe d'Er, nous discuterons cette question dans la sous-section 3.2.3.3.

2. *In Remp.* II.72.23-27 : ἡ γὰρ ἀμείνων εὐφυῆς ἢ πρὸς πᾶσαν πεφυκυῖα παιδείαν, ἢ δὲ πρὸς μὲν τινα ἐπιτηδεῖα πρὸς δὲ τινα οὐκ ἐπιτηδεῖα οὐκ εὐφυῆς διὰ τὴν τῆς ἐπιτηδειότητος ὕφεισιν, ἢ δὲ πρὸς μηδεμίαν ἀφυῆς.

3. *In Remp.* II.71.13-24. Nous reviendrons sur le statut précis de la παιδεία en 3.2.2.2.

4. *In Remp.* II.5.5-28 et 70.21-71.13.

5. En *In Tim.* I.162.11-164.21, il reconnaît tant l'influence du lieu de naissance que ses limites.

6. Voir respectivement les sections 1.2 et 5.2.

7. *République*, 424c-e ; l'objection est rapportée par Proclus en *In Parm.* I.648.7-18, puis reçoit sa solution en 651.16-652.28.

âme assez exceptionnelle pour qu'il soit sûr de l'initier à la dialectique, même jeune. L'argument implique que le choix des natures consiste moins à ne garder que les âmes déjà prêtes à apprendre qu'à donner leur chance à toutes celles qui pourraient être préparées à l'être, éventuellement moyennant d'autres apprentissages. Si l'on ajoute le fait que cette préparation peut s'étendre sur plusieurs incarnations sans que cela empêche le philosophe d'engager une relation pédagogique¹, le choix des natures s'apparente davantage à une exclusion des profondément inaptes (certes en nombre non précisé) qu'à l'élection d'une poignée d'individus d'élite.

3.2.1.3 Vertus corporelles

Ce que la Nature attribue à chaque âme à la naissance est d'abord un corps pourvu de certaines qualités. De quelles propriétés doit-il être pourvu pour que son âme puisse apprendre ?

Sexe L'argument qui veut que l'éducation que l'on est capable de recevoir dépende directement de la nature que l'on a reçue est invoqué par Proclus dans la huitième dissertation sur la *République*². Celle-ci porte sur le cinquième livre et sa thèse d'un recrutement indifférencié de gardiens et de gardiennes. Selon Proclus, hommes et femmes peuvent à égalité développer la vertu, car ils sont capables de recevoir la même éducation, ce qui à son tour s'explique par leur communauté de nature. En effet, à nature commune, perfection identique ; il n'y a donc pas de raison de proposer des moyens différents d'atteindre cette même perfection. Dans la mesure où hommes et femmes relèvent de la même espèce, ils ont la même *οὐσία* et les mêmes puissances naturelles. Cela n'exclut pas les inégalités individuelles (les puissances pouvant être plus ou moins grandes), mais exclut le sexe comme critère de sélection : rien ne s'oppose, en principe, à ce qu'une femme soit tout aussi bonne élève qu'un homme³. Proclus en trouve une confirmation à travers deux exemples : une chienne peut garder un troupeau aussi bien qu'un chien, tandis que certains peuples barbares peuvent sans dommage confier les rôles militaires à leurs femmes plutôt qu'à leurs hommes ; *a fortiori* des humaines hellènes peuvent se montrer à la hauteur de leur tâche⁴. Même si une certaine épichérématique peut partir de l'opinion courante de l'indécence de la nudité féminine publique pour interdire aux femmes la gymnastique, cette inférence n'a d'autre effet que d'invalider la prémisse, ou du moins d'en révéler qu'elle est pure contingence culturelle⁵. Proclus ne renie pas pour autant la conception qui, chez les humains comme chez les dieux, subordonne le féminin au masculin, comme une infériorité d'éclat au sein d'une même forme, qui rend le premier moins capable que le second⁶. Par contre, il place

1. *In Alc.* 90.12-22, dont il sera question en 3.3.3 et qui a par ailleurs été commenté par D. A. LAYNE, « A Fatal or Providential Affair ? », *art. cit.* ; l'argument repose sur la notion de véhicule de l'âme, à propos duquel on peut se référer à J. TROUILLARD, « Réflexions sur l'ὄχημα dans les *Éléments de Théologie* de Proclus », *Revue des études grecques* 70 (1957), p. 102-107.

2. Cette dissertation a reçu une attention particulière : D. BALTZLY, « Proclus and Theodore of Asine on Female Philosopher-Rulers », *art. cit.* ; D. B. PASS, « Gender, Virtue, and Paideia », *art. cit.* ; D. J. O'MEARA, « On the Equality in Virtue of Women and Men in Late Antique Platonism », *art. cit.*

3. *In Remp.* I.236.1-238.10 et 244.12-245.13. La moindre vigueur du corps féminin peut cependant rendre aux femmes l'effort plus pénible, sans jamais leur rendre la tâche impossible : I.245.13-246.21.

4. *In Remp.* I.239.28-242.9.

5. *In Remp.* I.243.11-244.12.

6. En *In Op.* 51-55, il rapproche féminité, corporéité et irrationalité, en la personne de Pandore.

cette hiérarchie au niveau de l'âme plutôt que du corps : ce qui compte est d'avoir une âme mâle, nullement exclusive d'un corps de femme, tout comme un corps d'homme peut être lié à une âme « efféminée », c'est-à-dire de moindre potentiel¹. L'auditeur de discours profonds doit être homme, moins par ses organes corporels que par « sa vigueur et son élévation d'esprit »².

Santé et apparence Même chez une femme, une virile vigueur est souhaitée. Nous avons vu que la démiurgie veille à ce que chaque âme dispose d'un corps approprié à sa tâche. En conséquence, plus une âme doit manifester les biens divins, mieux elle sera équipée en qualités corporelles solides, qui lui permettront de résister aux épreuves liées à son rôle³. La santé générale d'un corps est une conséquence nécessaire du choix de vie qu'elle a fait avant de naître : c'est parce que l'âme est destinée à avoir une vie (par exemple) de philosophe, qu'elle reçoit un corps pourvu d'une santé appropriée à cette voie. Proclus ne donne pas sa préférence à une santé aussi bonne que possible mais à un « juste milieu » entre la santé et la maladie (qui incluent en fait tant la force et la faiblesse que la beauté et la laideur), tout comme entre la richesse et la pauvreté. Cependant, la raison qui justifie cette nuance est que l'excès d'agréments amollit autant que leur manque affaiblit : il faut être parfois malade pour être vraiment vigoureux⁴. Reste que la faiblesse du corps, par exemple celle causée par la faim, provoque des maux qui peuvent constituer de gênants obstacles⁵. De plus, puisque la Nature donne à l'âme un instrument qui lui est approprié, la beauté du corps est un signe de celle de l'âme et de son potentiel à développer la vertu. Elle permet ainsi de déduire ce potentiel, à la façon de la physiognomonie pythagoricienne⁶. Bien sûr, ce genre d'exercice admet une marge d'erreur, dans la mesure où le corps, fait de matière, est soumis aux contingences du devenir : sa beauté est seulement le premier indice d'une vertu instable encore à développer⁷. Si l'on suit cet argument, la beauté que vise Proclus est celle que développe le corps au cours de sa croissance normale, abstraction faite des difformités accidentelles : une blessure de guerre ou les séquelles d'une maladie contagieuse ne suffisent pas à faire disparaître un potentiel à la vertu qui serait autrement resté présent. De même que ce qui compte est moins le sexe physiquement observable que la virilité de l'âme, c'est la beauté naturelle du corps qui indique le potentiel de l'âme, plutôt que son apparence effective. Le même raisonnement peut aussi s'appliquer à la santé et à la force, elles aussi sujettes à des contingences qui n'ont aucune raison d'affecter le potentiel de l'âme à apprendre et à progresser.

1. *In Remp.* I.247.27-249.21, *In Op.* 78 et *In Tim.* III.283.11-284.12. Cette nuance importante peut trouver un fondement dans la théologie proclienne selon M. ABBATE, « Metaphysics and Theology as Methodological and Conceptual Paradigms in Proclus' Ethico-political Theory », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 186–200.

2. *In Parm.* IV.976.4-8 : ἄδρὸν (en jeu de mots manifeste avec l'ἄνδρὸς de 135a) καὶ ὑψηλὸν.

3. Une règle dont le cas d'Er dans la *République* n'est qu'un cas particulier : *In Remp.* II.118.8-119.3.

4. *In Remp.* II.284.27-285.21. La traduction de αἱ μὲν ὑπερβολαὶ χαννοῦσιν par « l'extrême en excès enorgueillit » (Festugière) est aussi possible, à condition de comprendre le dernier terme au sens de « rendre vain » (voir sous-section suivante).

5. *In Op.* 127 et 182.

6. *In Alc.* 94.9-17.

7. *In Alc.* 96.4-22. Prendre les qualités corporelles comme des vertus partielles qui restent à perfectionner par la philosophie est une idée déjà présente chez Plotin, I, 3 [20], 6.18-24.

3.2.1.4 Caractère

La nature philosophique exige une bonne composition physique mais est très loin de s'y résumer. L'âme mâle qu'elle requiert implique que rien de médiocre n'occupe son attention et surtout qu'elle dispose de suffisamment de « provisions » (ἐφόδια) pour la saisie des choses divines¹. En quoi consistent ces indispensables provisions ?

On pourrait vouloir apprendre pourquoi au juste les fiertés (φρονήματα) élevées et robustes poussent à l'action les amants divins et leur semblent dignes de considération. Il faut répondre que de tels caractères semblent avoir une parenté avec la beauté divine elle-même. En effet, mépriser les choses qui nous entourent comme des illusions qui ne valent rien, et leur préférer quelque chose d'autre de grand, d'admirable et de supérieur à la multiplicité, c'est un signe clair de la gestation du beau en soi dans les âmes. C'est ce que montre Socrate dans la *République*, quand il dit que le propre des âmes qui descendent du ciel est l'autorité, la grandeur et la magnanimité dans le choix des vies : elles portent en effet encore un écho de la vie de là-bas, elles s'élancent pour cela vers les rôles de pouvoir et méprisent toutes les autres choses comme petites et ne valant rien. Mais cette affection, bien éduquée, est le principe du salut des âmes. En effet, dédaigner les médiocres choses humaines et mépriser ce qui est présent comme bas, sans valeur et peu digne de considération, et rechercher plutôt une espèce de vie plus élevée, qui dépasse celle du multiple et est inaccessible au plus grand nombre, c'est là une provision suffisante pour la poursuite de la vertu.²

Ce passage mérite un commentaire³. Une certaine affection (πάθος) se révèle être un écho (ἀπήχημα) de la vie divine et causer deux choses : d'une part un mépris des choses basses, d'autre part une attirance pour ce qui est inaccessible à la majorité. Ces comportements sont la provision que nous cherchons, ce qui permet de considérer l'affection qui les cause comme un principe de salut. Nous allons voir que cette affection se compose de trois aspects : la fierté, le mépris et l'ambition.

1. *In Parm.* IV.976.4-13.

2. *In Alc.* 99.6-100.6 : ἴσως δ' ἂν τις ἐπιποθήσειε μαθεῖν τί δήποτε τὰ ὑψηλὰ φρονήματα καὶ ἀδρὰ κινεῖ τοὺς θεῖους ἐραστὰς καὶ σπουδῆς ἄξια εἶναι δοκεῖ. ρητέον δὴ οὖν ὅτι τὰ τοιαῦτα ἦθη συγγένειαν ἔχειν δοκεῖ πρὸς αὐτὸ τὸ θεῖον κάλλος. τὸ γὰρ τῶν παρόντων μὲν ὑπερφρονεῖν ὡς ἐσκιαγραφημένων καὶ οὐδενὸς ἀξίων, ἄλλο δέ τι πρὸ τούτων ἐπιζητεῖν μέγα καὶ θαυμαστὸν καὶ ὑπερέχον τῶν πολλῶν τεκμήριον ἐστὶν ἐμφανὲς τῆς περὶ αὐτὸ τὸ καλὸν ὠδίνος τῶν ψυχῶν. τοῦτο δὲ καὶ ὁ ἐν Πολιτείᾳ Σωκράτης ἐνέφηνε, τῶν ἀπ' οὐρανοῦ κατιουσῶν ψυχῶν τὸ ἡγεμονικὸν καὶ ἀδρὸν καὶ μεγαλόφρον ἐν ταῖς αἰρέσεσι τῶν βίων ἴδιον εἰπὼν· ἔτι γὰρ ἀπήχημα φέρουσι τῆς ἐκεῖ ζωῆς καὶ διὰ τοῦτο ταῖς δυνάμεσιν ἐπιτρέχουσι καὶ τῶν ἄλλων ἀπάντων ὡς μικρῶν καὶ οὐδενὸς ἀξίων ὑπερορῶσιν. ἔστι δὲ τοῦτο τὸ πάθος, εὖ παιδαγωγηθέν, ἀρχὴ τῆς σωτηρίας τῶν ψυχῶν. τὸ γὰρ σμικρὰ μὲν ὑπολαβεῖν τὰ ἀνθρώπινα καὶ ἀτιμάσαι τὰ παρόντα ὡς φορτικὰ καὶ εὐτελεῖ καὶ οὐκ ἄξια σπουδῆς, ἐπιζητῆσαι δὲ τὸ ἐν ἐκείνῳ τῆς ζωῆς εἶδος τὸ τοῦ πλήθους ἐξηρημένον καὶ ἄβατον τοῖς πολλοῖς ἐφόδιον ἐστὶν ἰκανὸν εἰς τὴν τῆς ἀρετῆς ἐπιτήδευσιν.

3. Plusieurs points développés ici ont fait l'objet d'une publication : C. TRESNIE, « Orgueil et enseignement : À propos de quelques remarques du *Commentaire au Premier Alcibiade* de Proclus », *Philosophie Antique* 20 (2020), p. 237–261, en particulier, la traduction des différents termes utilisés y est justifiée.

Fierté Commençons par cette dernière. À son propos, Proclus se réfère à la *République* 619a-d : Er y décrit le moment où les âmes choisissent leur prochaine vie. Certaines ont bénéficié de grandes récompenses célestes grâce à leur vie bien ordonnée, souvent causée davantage par les bonnes lois de leur cité natale que par une éducation philosophique. Dans ce cas, elles se jettent les premières sur des vies tyranniques, sans se soucier des malheurs qui en découleront par la suite. Proclus en donne une interprétation originale : il s'agit là des âmes qui accompagnent Zeus dans la grande procession du *Phèdre* 248a-253c. En raison de la familiarité qu'elles y ont acquise avec les dieux, elles ont pris l'habitude de gouverner avec eux l'univers, et se dirigent donc naturellement vers des vies porteuses d'un grand pouvoir sur les choses humaines¹. C'est ce qui explique qu'une fois incarnées, ces âmes fassent preuve d'une grande fierté (φρόνημα, φρονοῦσι) par rapport non seulement à leur pouvoir, mais aussi aux autres choses qu'elles possèdent à titre second et qui existent à titre premier chez les dieux, comme la noblesse ou la beauté². En réalité, la fierté et le plaisir qu'on en retire ne sont rien d'autre que le souvenir ou l'écho en nous des beauté, honneur, richesse et noblesse intelligibles, que toute âme a contemplés et auxquels elle aspire par nature³. En cela, elle rend imposant et vigoureux, c'est-à-dire virilise notre âme⁴. Cela ne l'empêche pas d'être creuse et vaine quand elle tire fierté de bienfaits matériels en négligeant leur lien aux biens intelligibles, dont ils ne sont que l'image⁵. Être fier est une forme minimale de réminiscence, accessible à toute âme en tant que porteuse d'ἔννοια divines ; l'apprentissage ultérieur sera d'autant plus facile que ce premier souvenir de l'intelligible est net. Quand Socrate approche un élève potentiel, il « éveille la fierté de son aimé à l'adhésion à la véritable beauté, suscite en lui l'admiration pour la vie philosophique et le mène à l'accomplissement de la véritable érotique »⁶. Bien orientée et consciente de l'héritage intelligible qui la motive, la fierté devient magnanimité (μεγαλοφροσύνη)⁷. Cette qualité est caractéristique des Héros, mais aussi des grands philosophes⁸ ; elle est donc observable chez le naturel philosophe selon Proclus⁹. Pour le dire brièvement : toutes les âmes sont fières, mais à

1. *In Alc.* 136.13-138.9, cf. aussi 133.19-134.7. Rapprocher le tempérament tyrannique du désir divinement inspiré pour une connaissance universelle est déjà envisagé comme une « intéressante suggestion » par D. J. O'MEARA, « Plato's Tyrant in Neoplatonic Philosophy », *art. cit.*, mais il n'explore cependant pas cette possibilité.

2. *In Alc.* 111.7-112.11. La conscience de cette antériorité fait partie des ἔννοια.

3. *In Alc.* 135.9-17.

4. *In Alc.* 95.8-12 ; 98.3-7 et 99.6-16 : γαῦρος et ἄδρός, parallèle à l'ἄδρὸν de l'âme mâle dont parle Proclus en *In Parm.* IV.976.4-8 (discuté dans la sous-section 3.2.1.3).

5. *In Alc.* 112.22-25 et 115.19-22. Ce risque de contresens est au cœur d'interprétation proclienne de la critique de la poésie chez Platon, voir notamment *In Remp.* I.48.20-49.11 sur le φρόνημα (49.7) de l'art poétique.

6. *In Alc.* 27.3-8 : ὁ δὲ καὶ ὁ Σωκράτης ἐνδεικνύμενος διὰ τῆς πρώτης ταύτης κλήσεως ἐγείρει μὲν τὸ φρόνημα τοῦ ἐρωμένου πρὸς τὴν τοῦ ἀληθινοῦ κάλλους ἀντοχήν, ἀνακινεῖ δὲ τὸ ἐν αὐτῷ θαῦμα τῆς φιλοσόφου ζωῆς, περιάγει δὲ αὐτὸν εἰς τὴν τῆς ἀληθοῦς ἐρωτικῆς ἀποπλήρωσιν. Certes, φρόνημα ne signifie pas moins « pensée » que « fierté » ; Proclus joue abondamment sur cette ambiguïté tout au long de son commentaire. Reste que la majorité des emplois qu'il y fait du terme concernent, sans aucun doute possible, le caractère fier et même orgueilleux d'Alcibiade.

7. *In Alc.* 84.27-85.3.

8. Pour les Héros : *In Crat.* 117, p. 68.11 ; 128, p. 75.27 ; *In Tim.* III.262.18 ; *In Parm.* 617.20. Pour les philosophes : *In Parm.* 780.23 (Parménide, Zénon et Socrate) et 997.8 (Socrate) ; *In Alc.* 18.18-19 (Platon) et 312.11 (Socrate) ; *In Tim.* I.62.9 ; I.64.16 et II.221.10 (Timée, ou plus précisément son discours).

9. *In Parm.* IV.854.20-24, qui se fonde sur la *République*, 487a4. Pour une étude de la notion de magnanimité chez Platon, dans ce passage comme ailleurs, voir R.-A. GAUTHIER, *Magnanimité : L'idéal de la grandeur dans*

des degrés variés ; cette fierté peut être plus ou moins dirigée vers ses objets véritables ou vers leurs reflets uniquement. Le naturel philosophe est celui qui dispose d'une grande fierté bien orientée, ou du moins guère trop égarée. Détecter ces tendances requiert de s'intéresser aux effets visibles de la fierté.

Mépris La fierté magnanime peut être une propriété du naturel philosophe, elle est en elle-même imperceptible pour autrui. Par contre, une âme pourvue d'un écho suffisamment net de l'intelligible aura naturellement tendance à faire peu de cas des avantages sensibles, ainsi que de ceux qui y accordent de l'importance. « Mépriser ceux qui sont indignes d'aimer – et admirer qui en est digne – témoigne d'une grande familiarité avec le beau et d'une préparation à la vertu »¹ : le bon élève est exigeant. Dédaigner, contre l'opinion majoritaire et le sens pratique, les commodités qui rendent la vie corporelle agréable est rarement gratuit : c'est là le signe d'une aspiration à quelque chose de plus grand, éventuellement sur un mode encore inarticulé. Cela n'empêche pas que ce mépris puisse être dans un premier temps, motivé subjectivement par une autre forme de vanité ; il n'en est pas moins « conforme à la raison » en tant que justifié par une fierté qui élève au-dessus de toutes les passions². Mépriser ne signifie pas s'isoler : en continuant à fréquenter des gens que l'on sait moralement inférieurs, il est possible de d'autant mieux maîtriser leur désordre qu'on y aura été plus exposé ; se mêler à la masse sans se confondre avec elle est un excellent exercice³. Le mépris qui nous intéresse n'a donc pas besoin d'être ostensible, il s'agit plutôt d'une claire distanciation de l'âme fière par rapport à ce qui, dans son entourage, est indigne d'elle et de ses aspirations, c'est-à-dire une absence d'adhésion à ce que le sens commun prescrit de rechercher. À nouveau, il s'agit d'un critère négatif : l'âme méprisante se reconnaît par le fait qu'elle se détourne des distractions parasites qui ne satisfont pas sa fierté, qu'elle refuse de courir après les mêmes chimères que la majorité, sinon sur un mode purement utilitaire et détaché⁴.

Ambition Si le naturel philosophe ne se laisse pas captiver par les biens inférieurs que valorise la multitude, mais les méprise, que recherche-t-il ? Une réponse évidente serait qu'il cherche spontanément la connaissance et la vertu. Pourtant, ce n'est pas une voie qu'emprunte directement Proclus, qui se contente de décrire le caractère philosophique comme une propension à ne pas se contenter de ce qui se présente, mais à toujours chercher quelque chose au-delà⁵. Il pourrait s'agir d'une quête désintéressée de connaissance, mais on comprend alors mal pourquoi l'enseignant devrait déployer tant d'effort pour rediriger les tendances spontanées de son élève, même prometteur, vers la véritable connaissance. Si la conversion est déjà en cours, l'in-

la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne, Paris, Vrin, 1951, p. 41-54.

1. *In Alc.* 99.3-5 : τὸ γὰρ τῶν μὲν ἀναξίων τοῦ ἔρωτος ὑπεριδεῖν, τὸν δὲ ἄξιον θαυμάσαι, πολλὴν αὐτῶ μαρτυρεῖ τὴν πρὸς τὸ καλὸν οἰκειότητα καὶ εἰς ἀρετὴν παρασκευήν.

2. *In Alc.* 100.8-19 : κατὰ λόγον.

3. *In Alc.* 58.21-59.6.

4. Une exception possible à ce caractère négatif de la description se trouve en *In Op.* 143 : le caractère « noble et de bonne nature » y est décrit comme impliquant de ne pas traiter tout le monde à égalité, mais de favoriser les gens justes et de les traiter comme ses amis.

5. *In Parm.* IV.926.9-13.

tervention de l'enseignant est, à la limite, superflue, puisque l'élève est déjà engagé dans une démarche de découverte. En revanche, un trait de caractère reçoit une description privilégiée dans le modèle proclien, il s'agit de l'ambition (φιλοτιμία), c'est-à-dire la quête d'honneur et de gloire¹. Celle-ci est décrite comme la première « tunique » que revêt l'âme au cours de sa descente, qui est aussi la dernière dont elle se débarrassera lors de sa remontée : elle n'apparaît que quand l'âme est déjà dans l'antichambre de la raison. En effet, l'ambition est apparentée à la partie irascible de l'âme : tout comme sa logique timocratique ne le cède qu'au règne de la raison du philosophe accompli, elle occupe, parmi les désirs, une place éminente, se trouvant intermédiaire entre appétition et raison, entre vice et vertu². C'est une affection (πάθος) qui peut être aliénante quand elle soumet l'âme à l'opinion de la multitude ; la conversion de l'âme devra donc mener à ultimement s'en débarrasser³. Dans un premier temps, elle est à la fois le signe et l'instrument de la fierté : l'honneur qu'elle recherche passe souvent par l'obtention du pouvoir, manifestant et concrétisant ainsi les tendances hégémoniques de la fierté⁴. On comprend donc en quoi cette affection, bien éduquée, peut aussi se révéler bénéfique : c'est à travers elle que la fierté recherche l'intelligible dont elle est l'écho et s'en rapproche au plus près, si ce n'est par la philosophie. Elle sera d'ailleurs contrainte par sa propre logique interne à céder la place à celle-ci, une fois poussée dans ses retranchements. En effet, elle contient une terrible vulnérabilité à la honte, contraire à l'honneur qu'elle recherche à tout prix. Or toute ignorance est une porte ouverte à une honteuse réfutation : le seul refuge sûr pour un ambitieux, la seule façon d'accomplir jusqu'au bout sa voie propre, c'est de devenir réellement irréfutable grâce à la philosophie⁵. À l'inverse, si l'on ne craint pas du tout la honte, le progrès moral et cognitif est beaucoup plus difficile, l'âme n'ayant plus de garde-fou contre le règne total de l'impudence⁶. L'ambition, qui porte en elle une aversion pour la honte, est un tel garde-fou.

Orgueil Proclus n'a pas de terme stable pour désigner ce caractère qui, à partir d'une fierté tirée d'une familiarité innée avec les intelligibles, en vient à mépriser tout ce qui ne s'en rapproche pas assez, et à désirer tout le pouvoir et l'honneur qu'il est possible d'acquérir. Il en parle toujours à partir de l'un de ces trois aspects, qui semblent souvent interchangeables. Le terme français d'« orgueil » serait approprié pour les désigner ensemble, à condition de lui apporter plusieurs nuances. D'abord, il faut noter que Proclus n'emploie pas à son sujet le terme d'ὑβρις, qui n'apparaît chez lui que quand il cite Hésiode ou Platon, tantôt pour désigner la double ignorance, tantôt au contraire à propos de l'insolence dont le maître peut faire preuve pour secouer

1. *In Alc.* 76.8-10 ; *In Remp.* I.230.20-231.26 et *In Tim.* I.148.3-11.

2. *In Alc.* 138.10-139.9, cf. aussi 218.1-219.13. Sur le statut ambivalent de l'ambition chez Proclus et dans la tradition néoplatonicienne, voir R. M. VAN DEN BERG, « Proclus and Damascius on φιλοτιμία », *art. cit.*

3. *In Alc.* 147.21-148.9 et 243, 10-12 ; *In Parm.* I.719.31-721.23 et II.780.11 ; *In Remp.* II.305.15-17 et 320.5-24.

4. *In Alc.* 160.4-5.

5. *In Alc.* 210.4-211.5. Cf. *Sophiste* 227d-228e et *République* 444c-e.

6. *In Op.* 93. Proclus précise plus loin son propos : la honte n'est pas un bien en soi mais quelque chose de moralement neutre, car elle peut aussi mener à l'indécision et rendre impuissant ἄπορος, tandis que son contraire, le courage (θάρσος), offre initiative et libération (εὐπορία), cf. *In Op.* 137-138.

son élève¹. Ensuite, il importe de ne pas le confondre avec de la vanité (χαυνότης), c'est-à-dire une fierté boiteuse ou dégénérée, en ce qu'elle se contente de ses médiocres avantages corporels, ou avec de la présomption (οἴησις), terme qui désigne la conviction erronée de bénéficier d'un avantage réel (par exemple une connaissance), ou la confusion d'un avantage insignifiant avec un réel bienfait². Assez proche de ces notions est celle de τῦφος, décrit comme une fierté dirigée à tort vers le corps. Son contraire, l'ἄτυφία, est à rapprocher de la magnanimité : non seulement l'orgueil, comme fierté ambitieuse et méprisante, est distinct de la double ignorance, mais il s'y oppose³. Ce contraste doit nous faire comprendre que la provision dont il est question est très éloignée d'une autosatisfaction complaisante : l'orgueil est un goût des plus hautes choses, une certitude qu'elles seules sont dignes de soi, un besoin impérieux de s'en rapprocher qui prend le pas sur tout le reste. L'ensemble repose sur une intuition fondamentale, congénitale à l'âme en raison de son passé : elle a contemplé l'intelligible, c'est au nom d'une telle intuition qu'elle se sent le droit et devoir de rêver des sommets. En revanche, rien n'exige que ces traits de caractère soient fortement exprimés, mais du moins devront-ils être présents et même détectables pour un œil averti, si l'on veut espérer qu'un tel élève puisse être pris en charge, sans être confondu avec un banal arrogant. C'est un enjeu de taille, car un tel caractère hégémonique est le plus capable d'assurer le progrès de son âme comme des autres, s'il reçoit l'aide d'un bon maître, mais aussi d'en faire un terrible tyran dans le cas contraire. Une fois de plus, on reconnaît là la caractérisation platonicienne du naturel philosophe⁴. Dans la perspective proclienne au moins, le naturel philosophe est l'orgueilleux⁵.

Il faut cependant noter qu'ailleurs, Proclus invite à éduquer « d'une manière celui qui est philosophe par nature, d'une autre l'amoureux, d'une autre le mélomane ; d'une manière celui qui est excité vers le plaisir par sa représentation de l'aisance des dieux, d'une autre celui qui tend vers la possession des richesses en raison de son désir d'autosuffisance, d'une autre celui qui est entraîné vers les puissances apparentes en raison de son ἔννοια des puissances divines »⁶. Est-ce à dire que, finalement, l'ami du pouvoir n'est pas plus naturel philosophe que l'ami des richesses, et même qu'il est possible d'éduquer tous les caractères mentionnés ? Ces difficultés seront traitées plus loin (section 5.2). Disons seulement que les passages que nous avons mobilisés jusqu'à présent suffisent au moins à montrer que, parmi les caractères que l'on rencontre, celui qui est par excellence approprié à une éducation philosophique est l'orgueilleux, dont la définition implique, dans un premier temps, un amour du pouvoir et des honneurs. La

1. Respectivement *In Alc.* 239.26 (à propos des *Lois* 716a7, également commenté en *In Remp.* I.101.27) et 313.1-5 (à propos de l'*Alcibiade* 114d7). Voir aussi *In Tim.* I.175.7 et *TP* V.21, p. 76.23-77.8, à propos du *Timée* 24e2, ainsi que *In Op.* 96-101, à propos des *Travaux et Jours* 213-224.

2. Voir par exemple *In Alc.* 113.13-16 ; 141.9-11 ; 211.1-5 ; 240.2-3 ou 305.22-24.

3. *In Alc.* 108.11-14 et 312.10-12 ; *In Parm.* I.686.19-21.

4. *In Alc.* 136.19-137.1 et *Dec. Dub.* 56.11-51 ; voir la *République*, 491d-e.

5. La proposition d'encourager les manifestations d'orgueil dans l'éducation des enfants, même jeunes, trouve un précédent avec un vocabulaire comparable chez Plutarque, qui l'étend à tous les enfants que l'on souhaite bien éduquer : *Comment lire les poètes* 9, 28c-d et 11, 32d-e.

6. *In Alc.* 152.3-153.6 : οὐ γάρ ἐστιν ὡσαύτως ἕκαστος ἀνακτέος, ἀλλὰ ἄλλως μὲν ὁ τὴν φύσιν φιλόσοφος, ἄλλως δὲ ὁ ἐρωτικός, ἄλλως δὲ ὁ μουσικός, καὶ ἄλλως μὲν ὁ διὰ φαντασίαν τῆς θείας ῥαστώνης περὶ τὴν ἡδονὴν ἐπτοημένος, ἄλλως δὲ ὁ διὰ τὴν τῆς αὐταρκείας ἔφεσιν τῆς τῶν χρημάτων κτήσεως ὀρεγόμενος, ἄλλως ὁ διὰ τὴν τῆς θείας δυνάμεως ἔννοιαν περὶ τὰς δυνάμεις τὰς φαινομένας ὑποφερόμενος.

condition nécessaire de l'apprentissage est d'avoir une certaine familiarité avec l'intelligible, d'en avoir quelque conscience et d'être capable d'en tirer plaisir ; cette conscience est la fierté. Plus elle est intense, plus elle mène à mépriser ce qui est bas. Lorsqu'elle est suffisamment forte, elle se traduit notamment par une quête d'honneur et de pouvoir, qui semblent justement compter parmi les objets les plus élevés qu'on puisse désirer en ce monde ; cette quête est l'ambition. Cela n'exclut pas a priori qu'une âme peu ambitieuse et donc humble puisse apprendre, pourvu qu'elle ait tant soit peu de fierté. Seulement, elle présente, selon toute probabilité, un moindre potentiel et devra être menée aussi loin que possible par une voie de côté.

3.2.1.5 Sagacité

Portons maintenant notre attention sur un autre aspect de la bonne disposition, cette fois plus purement cognitive. Tout comme l'orgueil, caractéristique du naturel philosophe, certaines qualités intellectuelles rendent les vertus corporelles beaucoup plus dangereuses que si elles étaient absentes ; Proclus les décrit comme une capacité à apprendre et une sagacité¹. La sagacité est déjà caractérisée par Aristote comme la capacité à discerner facilement le moyen terme nécessaire à relier deux états de fait en un syllogisme causal, de façon intuitive plutôt que délibérative². Pour Proclus, il faut de la sagacité pour tirer tout le potentiel d'un dialogue comme le *Timée*, en remarquant qu'il traite non seulement de la Nature, mais qu'il ne peut le faire qu'à travers un examen de ses causes matérielle et formelle et, à partir d'elles, de ses causes efficiente, paradigmatique et finale³. La sagacité permet de plus facilement maintenir ce lien conscient entre la description cosmologique et les causes métaphysiques qu'elle déploie. La même qualité est celle qui rend capable, une fois un théorème démontré pour les triangles, de le transposer sans aide à d'autres figures, comme des parallélogrammes, puisque c'est un même principe qui s'applique dans les deux cas⁴. Proclus pourrait faire référence à la sagacité (au moins au sens aristotélicien, peut-être aussi au sien) quand il décrit ainsi la bonne disposition à apprendre : « suivre plusieurs idées en même temps, saisir la vérité et faire émerger le raisonnement caché dans les choses plus divines »⁵. En effet, apercevoir que plusieurs concepts ou arguments dépendent d'une même idée générale, et discerner le raisonnement sous-jacent à des doctrines, cela ressemble à une application de la faculté à trouver le moyen terme qui relie une réalité à ses causes.

Quoi qu'il en soit, c'est bien à la sagacité qu'il pense quand il parle de la disposition naturelle qui permet à certains de trouver les lemmes à démontrer au sein d'une recherche mathématique sans devoir appliquer de méthode, ce qui est largement préférable⁶. Le terme de sagacité n'est pas présent bien que l'idée y soit clairement ; Proclus parle ici d'acuité (ὄξεις), un terme

1. *In Remp.* II.286.21-23 : εὐμαθείας καὶ ἀγχινσίας.

2. *Seconds Analytiques* I.34, 89b10-20 et *Éthique à Nicomaque* VI.9, 1142b5-6.

3. *In Tim.* I.1.24-2.9.

4. *In Eucl.* 407.10-17.

5. *In Parm.* I.695.35-38 : [...] ἐπιτήδειον· τοῦτο γάρ ἐστι τὸ συναρθεῖν τὰς πολλὰς νοήσεις, τὸ καταδράττεσθαι τῆς ἀληθείας, τὸ ἀναπλοῦν τὴν ἀποκεκρυμμένην τῶν θειοτέρων διάνοιαν.

6. *In Eucl.* 211.1-212.4.

proche¹. Si la présence de cette qualité est considérée comme une situation idéale, elle n'est pas indispensable, puisque Proclus énumérera immédiatement après les méthodes qui permettent d'y suppléer, à savoir la division, l'analyse et la réduction à l'absurde, c'est-à-dire rien d'autre que les applications mathématiques des méthodes dialectiques². La présence d'une sagacité ou acuité supérieure doit ainsi être comprise comme un signe encourageant, voire un raccourci, mais pas comme une condition nécessaire de l'apprentissage, puisque des méthodes plus laborieuses permettent d'obtenir le même résultat. Notons enfin que l'idée d'acuité revient pour décrire la propension de Socrate à soulever rapidement des apories devant les arguments qui lui sont présentés, une qualité identifiée à sa bonne nature³. Tout ceci doit nous incliner à penser que l'acuité et la sagacité désignent, sans qu'il y ait entre les deux de distinction franche, une forme de vivacité d'esprit qui permette de relier d'emblée les causes et leurs effets. Cette qualité permet de gagner du temps dans l'exposition des raisonnements, de leurs enjeux et de leurs faiblesses. Elle n'est pas indispensable, puisque la philosophie dispose d'outils et de méthodes pour pallier son absence. On conçoit cependant combien le temps ainsi gagné est précieux au vu de la longueur de l'apprentissage qu'elle permet d'accélérer.

3.2.1.6 Âge

Vigueur physique, caractère orgueilleux et sagacité sont des états préférables quoique non indispensables à l'apprentissage. À leur tour, ils sont tous trois une condition, cette fois nécessaire : l'âge adulte. En effet, quand l'âme s'unit au corps, elle devient incapable d'intellection, tant l'animation de cette masse l'occupe et la fatigue⁴. En réalité, elle n'est pas directement affectée par cette union, mais cette soudaine exposition au flux du devenir est si puissante que l'âme ne peut s'empêcher de croire affectée et de se comporter en conséquence : il faut avoir vécu des années avant qu'il soit possible de s'extirper de cette illusion⁵. La sagacité ne peut s'exercer sereinement tant que cette distanciation n'a pas été opérée. Elle exige une certaine habitude à la violence des impressions sensibles, dont la moindre paraît écrasante à l'enfant qui les découvre pour la première fois, de même que l'absorption de la plus modeste nourriture secoue tout le corps qui n'en est pas coutumier. C'est en raison de cet état de fait que la nutrition et la sensation, c'est-à-dire les facultés appétitive et cognitive de la partie irrationnelle de l'âme, sont inévitablement en position de force et règnent à peu près sans partage sur l'âme de tous les jeunes enfants. À ce stade, il est par ailleurs difficile de parler de bonne santé corporelle, tant les humeurs se déchaînent avec vitalité mais violence⁶. De plus, cela signifie qu'il n'y a de place en l'âme que pour les désirs, les parties irascible et rationnelle étant réduites au silence par ce déséquilibre. En effet, seule la sensation fonctionne alors correctement, les facultés supérieures sont dans un trop grand trouble pour bien opérer. En conséquence, il est impossible à un en-

1. En *In Parm.* II.728.20-23, il est d'ailleurs mis sur le même pied que la bonne nature.

2. *In Eucl.* 211.18-212.4.

3. *In Parm.* I.687.28-30

4. *In Tim.* III.326.28-327.12.

5. *In Tim.* III.330.9-331.2.

6. *In Tim.* III.329.13-330.9.

fant d'orienter sa pensée ou son action dans un but précis qui reposerait sur une représentation stable. Or l'ambition, comme quête d'un état où l'on est reconnu et honoré, voire puissant, exige une telle représentation, ainsi que la prise en compte de l'opinion d'autrui. Cela explique qu'un enfant ne puisse être ambitieux, encore moins développer un caractère proprement orgueilleux ; il faut attendre que les années passent pour que ce trait révèle son éventuelle présence¹. Avant cela, la sensation a trop de prise, il est inévitable que l'âme se retrouve dans un état de conflit psychique dégénératif, où tout embryon de raison ou d'opinion est impitoyablement écrasé ou subordonné aux passions qu'elle est trop faible pour maîtriser². Cependant, pour les mêmes raisons, les enfants ont aussi une excellente mémoire : faute d'expérience et de détachement de l'imagination, tout leur apparaît plus impressionnant et les marque effectivement davantage³. Cette capacité à mémoriser est un avantage certain pour l'éducation préparatoire, mais elle ne suffit pas à sortir des niveaux cognitifs irrationnels.

Proclus ne donne pas d'indication sur le nombre exact d'années qui est censé s'écouler avant que l'âme soit prête à développer les qualités requises pour apprendre. Il trouve chez Platon des élèves d'âges divers. Il récupère cependant la liste traditionnelle des sept périodes de la vie⁴ : la première connaît la domination invincible des flux vitaux, la seconde se prête à la grammaire, la musique et la lutte, tandis que la puberté ne survient qu'à la troisième. Il ne faut probablement pas y assigner des âges fixes : ce qui importe est que l'âme ait eu le temps de s'habituer à la violence des flux nutritif et sensitif auxquels le corps est exposé. On peut cependant en tenter une approximation : c'est tant que la croissance est en cours que le flux nutritif est le plus indomptable, c'est à l'occasion de son ralentissement que l'âme peut reprendre le dessus, tout comme, même chez l'adulte, elle est plus faible pendant le sommeil, où la nature reprend ses droits. D'ailleurs, la nature a préparé le moment où elle laissera le champ libre à la raison⁵. Inversement, puisque cette vivacité des puissances naturelles s'estompe avec le temps, on pourrait aussi en déduire qu'il ne faut pas trop attendre, de peur de voir tant la vigueur physique que la mémoire cesser de s'affirmer pour commencer à décliner. Si l'enfance est trop tôt, c'est néanmoins tant qu'on est jeune qu'il faut commencer les apprentissages⁶. L'enseignement proprement philosophique commence ainsi à avoir du sens vers la fin de la croissance du corps, quand l'âme peut devenir capable de suivre ses raisonnements incorporels et, peut-on ajouter, de s'y intéresser. C'est alors seulement qu'elle a la vigueur corporelle, mais aussi la vivacité d'esprit et l'orgueil suffisants pour y consacrer des efforts, du moins dans la mesure où elle possède ces qualités. En revanche, cela ne saurait signifier qu'elle peut les exploiter correctement sans y avoir été auparavant préparée, et sans continuer à l'être encore pour quelque temps, comme on va maintenant le voir.

1. *In Alc.* 162.7-18.

2. Voir leur description en 1.2. Nous verrons en 3.2.2.1 comment Proclus propose de limiter les dégâts.

3. *In Tim.* I.194.14-195.9.

4. *In Alc.* 196.2-21, voir à propos de cette liste F. BOLL, « Die Lebensalter : Ein Beitrag zur antiken Ethologie und zur Geschichte der Zahlen, mit einem Anhang über die Schrift von der Siebenzahl », *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur* 31 (1913), p. 89-146.

5. *In Tim.* I.44.3-6 et III.350.8-24.

6. En *In Parm.* I.687.28-29, la jeunesse de Socrate est censée indiquer sa facilité à se souvenir des réalités divines.

3.2.2 Expérience préparatoire

En plus des prédispositions naturelles, il importe de bénéficier d'une expérience suffisante, avant que l'apprentissage véritable puisse avoir lieu. Cette expérience doit se comprendre comme une préparation (*παρασκευή*) : toute activité exige d'y être adéquatement préparé, apprendre ne fait pas exception¹. Le terme est parfois employé de façon interchangeable avec l'*ἐπιτηδείότης*². Il est aussi parfois contrasté avec lui, quand il s'agit d'opposer le bagage inné et celui qui reste à acquérir³. Par ailleurs, l'ensemble de la démarche philosophique et dialectique est décrite comme une préparation à la contemplation de sa propre *οὐσία* et des réalités divines qu'on peut y trouver⁴. Il n'en reste pas moins qu'au sein de cette longue préparation, on peut distinguer des étapes : le travail philosophique lui-même, tout propédeutique qu'il soit, exige lui aussi de s'y être correctement préparé⁵.

Un détour métaphysique peut étoffer ce modèle. Dans le récit homérique, Héra, afin de distraire l'attention de Zeus pendant que Poséidon aide secrètement les Grecs, est soigneusement apprêtée pour le séduire. Pour Proclus, il ne s'agit pas là – bien entendu – de ruse ou d'érotisme, mais sa parure (ou préparation, le terme est aussi *παρασκευή*) représente les puissances qu'elle acquiert pour se rendre disponible à l'action providente du Démonstrateur et à l'inviter, afin de s'y unir⁶. De même, toute image qui entend réaliser sa conversion doit s'y préparer, en se disposant de la meilleure façon pour inviter l'influence de ses causes. S'identifier à son modèle intelligible exige une assimilation par une préparation active ; c'est à travers une lente transformation de soi que l'on reçoit l'actualisation converse⁷. De façon générale, toute chose naturelle tend vers sa perfection propre, mais le fait progressivement tout au long de son existence : l'ensemble de sa vie en devenir peut être décrite comme une préparation à la participation éternelle aux formes, elle supprime un à un les obstacles qui l'entravent⁸. Dans le cas des âmes particulières pourvues de raison, dont la perfection naturelle est de connaître, se rendre disponible à la connaissance des formes est une tâche de longue haleine, indispensable à leur conversion⁹. Le fait qu'elles n'en soient pas d'emblée capables s'explique par le fait que, comme toutes les réalités qui ne sont pas absolument simples, leur genèse se fait par couches, qui sont autant de niveaux de causalité. En effet, ce sont d'abord les causes plus universelles (l'être, les formes) qui exercent leur action sur les êtres particuliers et leur transmettent leurs caractéristiques fondamentales, qui serviront de substrat aux autres ; ce n'est que dans un second temps que les causes intermédiaires (par exemple d'autres âmes) agiront, en utilisant comme base le substrat déjà construit par les causes précédentes¹⁰. Si l'action de celles-ci est instantanée voire éternelle, les causes intermédiaires

1. *In Parm.* IV.926.39-927.10.

2. *In Tim.* I.116.3-9 ; *In Alc.* 99.3-5.

3. *In Parm.* V.984.2-23 ; *In Alc.* 199.13-16.

4. *In Alc.* 9.1-7 et 175.19-176.6.

5. *In Parm.* I.617.22-618.1 et IV.975.18-22 ; *In Alc.* 16.14-18.

6. *In Remp.* I.137.2-139.19, voir l'*Iliade* XIV.170-361.

7. *In Parm.* II.744.8-11 ; *ET* 32 et 79.

8. *In Tim.* I.193.2-2 ; *In Parm.* IV.844.5-12 et 873.17-25.

9. *In Parm.* I.670.19-21 ; *ET* 83 et 197.

10. *Dec. Dub.* 17.20-24 et *ET* 70-72.

agissent, quant à elles, parfois de façon progressive : elles donnent d'abord une disposition encore imparfaite aux individus qu'elles organisent, et ne mènent qu'ensuite cette disposition à sa perfection. Au fur et à mesure qu'elles le font, l'enseignement, d'abord laborieux, se fera de plus en plus naturellement¹.

L'argument vaut aussi pour la vérité platonicienne : ses auditeurs doivent avoir bénéficié d'une préparation appropriée, qui les rende disposés à en être de bons réceptacles, capables d'en faire usage pour s'élever aux choses divines². Plus spécifiquement, cette préparation implique trois aspects : une purification morale, un entraînement à la rigueur logique et de bonnes connaissances factuelles, notamment en ce qui concerne la science de la Nature³. Cette énumération peut être raffinée pour recouper celle que nous avons vue précédemment⁴. Elle permet de saisir les grands axes du bagage souhaité : structuration éthique de la sensation et de l'imagination, présence d'opinions justes, et entraînement préalable du raisonnement. Voyons comment chacun de ces axes de travail s'organise et se lie aux autres.

3.2.2.1 Éthique

De prime abord, il peut sembler étonnant que la purification morale soit considérée comme préalable à l'apprentissage : le propos de l'intellectualisme socratique-platonicien n'est-il pas justement que c'est la connaissance qui permet de bien agir autant que de bien penser ? De fait, l'âme individuelle ne peut se considérer comme purifiée et éthiquement irréprochable qu'une fois passée par l'ensemble de l'ascension philosophique et théurgique⁵. Dans les textes dont nous disposons, malgré ses tendances systématisantes, Proclus ne tente pas de reléguer le travail éthique au rang d'un entraînement préalable au développement de vertus supérieures⁶. À quoi correspond alors la purification qu'il évoque ?

Sa fonction est principalement négative. Nous avons vu précédemment que les sensations, quand elles sont assez puissantes, tendent à asservir l'ensemble des processus psychiques, à devenir leur unique critère de vérité et à provoquer un état d'erreur dégénératif. Nous avons aussi vu que, faute d'habitude, les enfants sont particulièrement vulnérables à cet effet⁷. Il faut donc gagner du temps, en attendant que l'habitude requise s'installe et que le flux de la croissance se fasse moins violent, tout en palliant ses conséquences délétères sur les rapports entre parties de l'âme. Proclus parle peu de l'implémentation concrète quotidienne par laquelle canaliser les flux vitaux infantiles, sinon pour en décrire le résultat, à savoir un mode de vie déjà

1. *In Parm.* I.690.8-22 et V.1018.4-29.

2. *TP* I.2, p. 8.17-9.7 et 11.8-26.

3. *TP* I.2, p. 10.11-11.7.

4. *In Parm.* IV.926.4-927.35 (traduit au début de ce chapitre), qui insistait sur les connaissances mathématiques, physiques et logiques.

5. Voir à ce propos W. BEIERWALTES, « System und Leben : Eine Zwischenbemerkung », dans *Procliana*, p. 61-64 ; ainsi que J. F. FINAMORE et E. KUTASH, « Proclus on the Psychê », *art. cit.* ; D. BALTZLY, « The Human Life », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 258-275.

6. Sa démarche est différente de ce que propose Porphyre dans les *Sentences*, 32.

7. Voir section 1.2 et sous-section 3.2.1.6 ; voir aussi *In Tim.* III.347.11-20 qui insiste sur ce phénomène.

en partie détourné des distractions sensibles¹. Il la rattache néanmoins au programme éducatif de la *République* :

Qu'est-ce que s'occuper des enfants et en quoi cela reflète-t-il l'univers ? C'est en quelque sorte éduquer l'âme dans la cité, en harmonisant sa partie irrationnelle à l'aide de la musique et de la gymnastique : l'une pour adoucir la tension de l'irascible, l'autre pour secouer le désir et l'aligner à l'irascible de façon ordonnée et mesurée, après que la descente dans le monde matériel l'a rendu trop relâché et infecté de fausse vitalité.²

La descente dans le devenir, c'est-à-dire la naissance, a placé l'âme dans une situation où son désir a le champ trop libre. En suivant exclusivement son propre caprice, il poursuit une vie relâchée et se laisse infecter par elle. Son mouvement naturel suit le chemin de moindre résistance ; en s'y accoutumant, il rend d'autant plus difficile la pratique de la vertu, qui n'est aisée qu'une fois que c'est à elle qu'on s'est habitué³. C'est inévitable mais indésirable : pour contrer cette dérive, il faut le secours de la gymnastique, qui lui apporte ordre et mesure en le calquant sur l'irascible. Ce faisant, elle aligne les désirs sur une forme plus noble de passion, celle de l'irascible. C'est là une première forme de vertu, qui impose une hiérarchie immanente à l'irrationnel, ce qui se traduit par du courage et de la tempérance⁴. En revanche, il ne peut y avoir justice en l'âme que si on y ajoute une certaine prudence, c'est-à-dire si la domination de l'irascible sur le désir s'inscrit, à son tour, dans celle de la raison sur l'ensemble des passions⁵. C'est pour préparer, toujours au sein de l'irrationnel, une place pour le rationnel, que la musique s'avère indispensable. En adoucissant la tension imposée par l'irascible sans la supprimer (elle indispensable pour dominer la foule des désirs), la musique introduit l'harmonie nécessaire pour qu'il devienne possible qu'émerge quelque chose comme un raisonnement⁶. Les deux disciplines sont complémentaires : la musique rend possible non seulement la raison, mais aussi la mesure que la gymnastique impose aux désirs, imposition indispensable à ce que la musique puisse s'exercer sans être submergée. De plus, on comprend sans mal l'importance d'adoucir la domination implacable de l'irascible tel que dressé par la gymnastique : faute de musique, la gymnastique rend sauvage, tandis que faute de cette dernière, la musique effémine l'âme ; ensemble, elles procurent l'équilibre entre tension et mollesse⁷. Par contre, aucune des deux ne suppose la présence de la faculté rationnelle qu'elles préparent, elles sont une mise en

1. *In Alc.* 39.1-40.17 ; 139.20-140.1 ; 153.6-154.3. Le mépris naturel de l'orgueilleux est évidemment un avantage : *In Alc.* 110.18-111.5.

2. *In Tim.* I.40.24-41.1 : τίς οὖν ἡ τροφή καὶ πῶς εἴκασται πρὸς τὸ πᾶν; ὅτι μὲν γὰρ ἐν τῇ πόλει παιδεία τίς ἐστὶ τῆς ψυχῆς τὸ μὲν ἄλογον ρυθμίζουσα διὰ μουσικῆς καὶ γυμναστικῆς, τῆς μὲν χαλῶσης τοῦ θυμοῦ τὸν τόνον, τῆς δὲ ἐγειρούσης τὴν ἐπιθυμίαν καὶ ὡσπερ ἐμμελῆ καὶ σύμμετρον αὐτὴν πρὸς τὸν θυμὸν ἀποτελοῦσης, ἄγαν ἐκλελυμένην διὰ τὴν πρὸς τὸ ἔνυλον κατὰβασιν καὶ ἀζωΐας ἀναπλησθεῖσαν ἐκεῖθεν [...]. « S'occuper des enfants » traduit ici ἡ τροφή, dont on verra plus bas qu'il s'agit d'une des parties de la παιδεία.

3. *In Op.* 125.

4. Sur cette hiérarchie et la façon dont Proclus se démarque de la tradition néoplatonicienne antérieure, voir D. COHEN, « L'unité des vertus dans le néoplatonisme tardif », dans *Unité et origine des vertus dans la philosophie ancienne*, éd. B. COLLETTE-DUČIĆ et S. DELCOMMINETTE, p. 339-362.

5. *In Remp.* I.214.8-215.28. Cf. aussi I.12.24-13.9 et 212.12-20 : cette action est une éducation.

6. *In Tim.* I.42.7-9.

7. *In Alc.* 194.1-21.

ordre interne à l'irrationnel, qu'elles empêchent de se détruire par sa propre inertie.

3.2.2.2 Παιδεία

À la croisée de la mise au pas de l'irrationnel par l'éthique et de l'équipement en opinions correctes se trouve la catégorie de la παιδεία. Un travail sur l'éducation ne peut faire l'économie de son examen, d'autant moins que nous avons vu que la bonne disposition était d'abord disposition à recevoir la παιδεία¹. Ce terme correspond-il vraiment à notre « éducation » ? Il a, dans le monde grec, une acception bien plus étendue, qui inclut notamment la culture dans son sens le plus large et la formation du caractère². L'idéal éducatif grec ainsi conçu reste relativement stable au cours de l'Antiquité, même tardive, au moins dans la partie orientale de l'Empire, malgré des changements socio-politiques importants et l'intégration progressive d'une culture philosophique³. Mais dès la *République* et les *Lois* de Platon, les philosophes procéderont à divers réinvestissements de cette notion⁴. Il importe donc d'examiner ce que Proclus lui-même entend par ce terme, sans trop vite y projeter ni le sens grec ordinaire, ni celui de la *République*.

Maîtrise de soi Proclus commente effectivement la *République*. Dans la dernière que nous ayons encore parmi les dissertations qu'il y consacre, il s'apprête (pour répondre à une objection d'Aristote sur la communauté des biens) à procéder à un résumé général du programme proposé par Socrate, quand s'arrête la partie lisible des manuscrits⁵. Nous avons cependant d'autres textes qui peuvent nous renseigner sur le rôle de la παιδεία. L'un d'eux nous dit qu'elle a pour fonction de ramener une âme, troublée dès son incarnation par le corps auquel elle est jointe, à un état plus conforme à sa propre nature. Un autre précise qu'il s'agit de libérer l'âme, encore au début de son travail de purification, de la démesure des passions, pour la rendre impassible⁶. En effet, pour que l'âme puisse cheminer vers sa propre perfection, à savoir

1. *In Remp.* II.71.13-72.27.

2. Le concept grec de παιδεία a fait l'objet de nombreuses études et descriptions, au moins depuis l'œuvre de W. JAEGER, *La Grèce Archaique*, *op. cit.*, voir notamment p. 11-26 ; on peut aussi se référer à des contributions plus récentes, par exemple K. ROBB, *Literacy and Paideia in Ancient Greece*, Oxford, Oxford University Press, 1994 ; I.-M. LANGE, *Zur Grundlegung der politischen Paideia : Mythos, Politik und Gesellschaftwerden in der Literatur der klassischen Antike*, Berlin, Lit Verlag, 2007 ; S. HOLDER, *Bildung im kaiserzeitlichen Alexandria*, *op. cit.* ; ou encore J. STENGER, *Education in Late Antiquity : Challenges, Dynamism, and Reinterpretation, 300-550 CE*, Oxford, Oxford University Press, 2022, pour l'époque de Proclus ; nous ne nous étendons donc pas sur ce sujet en dehors de la pensée proclienne.

3. E. J. WATTS, *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*, *op. cit.*, p. 1-23 ; R. BARROW, « The Persistence of Ancient Education », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 281-291 ; E. SZABAT, « Late Antiquity and the Transmission of Educational Ideals and Methods », *art. cit.*

4. L'organisation des disciplines d'apprentissage chez plusieurs philosophes des époques hellénistique et impériale a été étudiée par I. HADOT, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, *op. cit.*

5. *In Remp.* II.367.12-368.16 ; dès 367.19, le texte devient très lacunaire.

6. Respectivement *In Tim.* III.349.30-350.8 et *De Prov.* 27.8-16. Les sections suivantes du *De Prov.* (28-32) opposent cette παιδεία (translittérée dans le latin de Guillaume de Moerbeke) notamment aux mathématiques et à la dialectique, ce qui indique bien qu'elle ne contient pas ces sciences supérieures, contrairement au sens plus lâche qui est celui d'*In Alc.* 224.1-225.9. Même cette acception moins précise peut en fait s'expliquer : Proclus dit que l'âme a trois niveaux de descente, qu'il faut que la παιδεία s'accorde à chacun d'eux, c'est-à-dire qu'il faut nous perfectionner par de droites habitudes, par des discours pédagogiques sensés, et éveiller nos λόγοι par la réminiscence (225.4-8 : δεῖ δὲ καὶ τὴν παιδείαν σύμφωνον εἶναι τοῖς τρισὶ τούτοις, καὶ πρῶτον μὲν διὰ τῆς

la conversion vers elle-même, il faut que deux conditions préalables soient réunies : sa partie rationnelle doit recevoir les doctrines nécessaires pour être libérée de ses entraves, tandis que sa partie irrationnelle doit avoir été éduquée (παιδεύεσθαι) par de bonnes habitudes, afin que ses désirs ne se mettent pas en travers du chemin de la raison¹. Une tâche au moins de la παιδεία est donc de corriger l'ensemble des désirs irrationnels. D'ailleurs, gymnastique et musique, dont on a vu que tel était leur rôle, sont au moins une fois décrits comme étant les deux branches de la παιδεία². Cela explique certaines remarques sinon étonnantes de Proclus : Alcibiade est censé manquer de παιδεία parce qu'il cherche à rivaliser avec son tuteur Périclès, tandis que les sophistes sont sans παιδεία parce qu'ils vivent sans ordre, au gré de leurs passions³. Dans les deux cas, ce n'est pas faute de suffisamment de culture ou d'instruction que ces comportements surviennent, mais en raison d'un manque de maîtrise sur les désirs irrationnels.

Une distinction doit être faite à ce stade. On pourrait être tenté de croire que Proclus reprend ici une logique de conditionnement identique à celle qu'on trouve à propos des enfants chez Platon : tant que l'âme n'a pas accès à sa raison, elle doit être dressée par la παιδεία à trouver plaisir à ce qui est beau et douleur à ce qui ne l'est pas⁴. S'il a sans doute le texte à l'esprit, Proclus nuance le propos. Contrairement à l'irascible et aux désirs, la sensation elle-même, dit-il, n'est pas éduicable : même avec le meilleur encadrement et les plus exactes connaissances, elle continuera à voir le soleil comme un petit cercle⁵. De même, les appétits du corps matériel ne peuvent être altérés par une intervention extérieure, ils ne dépendent que de la nature de l'individu : l'éducation ne fait qu'assurer la maîtrise de l'âme irrationnelle sur ces tempéraments naturels⁶. Plus précisément, Proclus distingue entre : premièrement, l'appétition unique et impassible du véhicule éternel de l'âme, deuxièmement, les appétitions multiples passibles et éduicables du véhicule pneumatique, troisièmement, les appétitions multiples matérielles du corps ostréux visible, chaque niveau produisant le suivant⁷. En d'autres termes, le principe immortel d'appétition psychique reste immuable et n'a pas besoin d'être éduqué, tandis que les tempéraments corporels, étant des propriétés de la matière, ne sauraient être modifiés par des paroles ou des textes ; ce n'est que le niveau intermédiaire, immatériel mais passible, qui peut bénéficier de la παιδεία. Ce niveau correspond aux « tuniques » de l'âme, à savoir les accrétions passionnelles (nous avons vu plus haut le cas de l'ambition) qui viennent moduler la personnalité et en orienter les aspirations. Ces tuniques peuvent faire l'objet d'une éducation, afin de devenir capables de maîtriser les mélanges corporels, quant à eux inéduicables : quand

ὀρθότητος ἡμᾶς τελειοῦν τῶν ἐθῶν, ἔπειτα διὰ τῆς νοουθεσίας καὶ τῶν διδασκαλικῶν λόγων, τὸ δὲ τρίτον διὰ τῆς ἀναμνήσεως τοῦς λόγους ἡμῶν ἀνακινεῖν). Or dans ce passage, τὴν παιδείαν peut mais ne doit pas forcément être pris comme le sujet sous-entendu de τελειοῦν et ἀνακινεῖν.

1. *In Alc.* 14.6-10 et 224.16-225.11. Ce dernier passage ajoute comme troisième condition que la faculté de choix doit en outre se désolidariser des désirs irrationnels, développant en quelque sorte la seconde condition.

2. *In Remp.* I.219.1-4.

3. Respectivement *In Alc.* 147.19-21 et *In Tim.* I.67.13-16.

4. *Lois* II, 653a-c.

5. *In Tim.* I.250.19-26.

6. *In Remp.* I.222.12-24.

7. *In Tim.* III.237.24-31. La nécessité de l'existence d'une couche irrationnelle passible mais éduicable s'impose si l'on prend à la lettre, avec Proclus, les mythes platoniciens où l'âme fait des choix irrationnels et subit des châtements même séparée d'un corps matériel, cf. III.235.11-236.6.

Ulysse se frappe le cœur, il fait appel à son cœur psychique, il l'éduque afin de reprendre le contrôle de son cœur corporel, c'est-à-dire du corrélat physiologique du courage et de la crainte¹. La même référence revient ailleurs pour illustrer la façon dont sont corrigés non seulement les désirs, mais aussi la sensation, ce qui suggère qu'elle fait aussi l'objet d'une gradation entre les sensations corporelles inaltérables et une sensibilité psychique éducable². Tel serait le sens du mythe de la caverne : les prisonniers, faute de *παιδεία*, n'ont pas encore leur sensation (celle de l'âme pneumatique) suffisamment éduquée pour reconnaître comme telles les illusions que voit leur sensation (corporelle), c'est-à-dire pour être capable de dépasser le visible et de soupçonner l'existence d'un ordre de réalité supérieur³.

Il s'agit peut-être d'un élément dû au caractère exégétique du texte proclien, mais il semble que tout le monde n'ait pas besoin de la *παιδεία*. Elle n'est pas nécessaire aux Producteurs de la cité platonicienne idéale, qui peuvent se contenter d'une disposition appropriée à leur tâche, mais seulement à ceux qui ont besoin d'une fermeté de corps autant que de caractère, à savoir les Auxiliaires et les Gardiens, qui ne peuvent se contenter d'être des guerriers et des gestionnaires⁴. Ils devront tous deux passer par les deux branches de l'éducation que sont la gymnastique et la musique, à cette différence près que les Gardiens devront approfondir davantage la seconde, car elle rend plus sensé en donnant des enseignements sur les dieux, démons, héros et humains⁵. Il apparaît donc que, contrairement à ce que le nom de ces deux branches peut suggérer, la *παιδεία* n'est pas un entraînement du corps et de ses affections, sur l'amélioration desquels Proclus semble entretenir quelque pessimisme. Il s'agit plutôt d'une action sur l'âme, en l'occurrence sur ses parties passibles immatérielles, que l'exercice physique et la musique (en ce compris ses enseignements sur les êtres supérieurs) doivent rendre capable de maîtriser le corps. En dehors des passages déjà cités, Proclus s'étend peu sur le programme gymnastique ; il a par contre davantage à dire sur la musique, notion qui ne correspond pas à notre acception moderne du terme.

Rythmes et musique Elle l'inclut cependant : la musique dont parle Proclus s'occupe surtout de rythmes et d'harmonies. En effet, si l'âme y est exposée, ils agissent sur ce qui peut être éduqué en elle : ils entraînent dans leur mouvement la partie irrationnelle de l'âme et lui donnent un certain ordre, plus ou moins approprié à la situation⁶. Le rythme énoptien associé au dactyle héroïque apporte courage et mesure aux jeunes gens, ils s'allient à merveille au mode dorien qui est porteur d'une sobriété salutaire à l'éducation, au contraire du mode phrygien : celui-ci est propice aux élans inspirés, qui sont pertinents lors des célébrations sacrées, mais prématurés pour la formation des enfants⁷. Le même argument peut d'ailleurs s'appliquer aux instruments de musique : la flûte produit une grande variété de sons et se prête aux mélodies

1. *In Tim.* III.285.8-12 et 288.30-289.9, en référence à l'*Odyssée* XX.17-21.

2. *De Prov.* 17. D'ailleurs, *In Tim.* III.237.24-31 sus-cité établissait un parallèle rigoureux entre sensation et appétition, bien que Proclus y reste muet quant à savoir si le second niveau de sensation est lui aussi éduicable.

3. *In Remp.* I.292.25-293.21.

4. *In Remp.* I.218.14-24 ; *In Tim.* I.151.24-28 et 202.29-31.

5. *In Remp.* I.218.28-219.17.

6. *In Remp.* I.55.27-56.20.

7. *In Remp.* I.61.2-62.7 et 84.12-26.

excitantes, ce qui la rend très utile pour les cérémonies mystériques, mais dangereuse pour l'éducation de jeunes gens, dont il est plus urgent de calmer le tempétueux flux irrationnel¹. La musique ainsi comprise n'a pas pour rôle de former le goût esthétique ou d'inculquer l'amour du beau et la haine du laid. Il s'agit plutôt de rythmer la partie irrationnelle de l'âme pour en calmer les troubles, la préparer à recevoir et à comprendre correctement les doctrines dont traite la poésie, dans la mesure du moins où sa disposition naturelle le permet². Le critère qui préside à l'évaluation des harmonies, moins qu'un conservatisme platonicien, est l'effet qu'elles ont sur les âmes, l'aide qu'elles leur apportent pour saisir ce qu'elles signifient.

En effet, au sein du mode dorien que Socrate favorise selon Proclus, chaque genre est porteur d'une représentation de la réalité. Si le genre chromatique se contente d'imiter la vie corporelle et n'a donc que peu d'intérêt, le genre diatonique représente l'ensemble de l'univers dialectique et a donc la faveur des philosophes, mais c'est le genre enharmonique qui a le plus à apporter aux jeunes gens, car il opère la médiation entre les deux autres genres : il représente l'ensemble de la vie cosmique, en expliquant comment elle se répartit dans les corps³. Mais le contenu doctrinal apporté par la musique ne se résume pas à ce que suggèrent ces genres. Proclus divise la musique en quatre niveaux hiérarchisés. La mesure apportée aux passions de l'irrationnel, par le choix approprié de rythmes et d'harmonies, relève d'un premier niveau de musique. Un second concerne la suggestion de l'ordre cosmique invisible ; sans doute par les genres, comme on vient de le voir. Un troisième l'inspiration du poète quand il compose des vers éducatifs (on verra qu'il ne fait pas que cela), tandis que le quatrième niveau est identifié à la philosophie, dans la mesure où elle aussi peut être dite inspirée et porteuse d'harmonies⁴. Si cette dernière transcende ce que la poésie a à apporter, les trois premières se voient associer chacune une forme de poésie. À la première, par exemple (celle qui entraîne le caractère en éduquant les tunique de l'âme), est coordonnée la poésie mimétique, qui veille, par ses imitations fidèles, à fournir de bons exemples⁵.

Poésies Proclus distingue et retrouve chez Platon trois niveaux de poésie : une poésie inspirée qui unit l'âme aux dieux au moyen de symboles, une poésie éducative qui la conjoint à son Intellect à travers un enseignement raisonnable et sensé, enfin une poésie mimétique qui forme

1. *In Alc.* 197.13-198.13.

2. Des âmes arrivées dans un corps au mauvais moment peuvent manquer de cette disposition et ainsi échouer à être correctement entraînées par les rythmes éducatifs, cf. *In Remp.* II.5.5-28.

3. *In Tim.* II.168.30-169.17. Sur la façon dont les arts en général pourraient être considérés comme suggérant l'harmonie cosmique, voir A. SHEPPARD, « Literary Theory and Aesthetics », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 276-289.

4. C'est du moins comme cela que nous proposons de reconstruire le modèle que Proclus expose en *In Remp.* I.57.3-60.6. Cette gradation et son apparente incompatibilité avec le classement de la poésie en I.177.7-196.13 ont intrigué les interprètes, qui l'ont considérée comme une preuve que Proclus avait significativement modifié sa conception entre la cinquième et la sixième dissertation. Voir notamment C. GALLAVOTTI, « Eterogeneità e cronologia dei commenti di Proclo alla Repubblica », *Rivista di filologia e di istruzione classica* 57 (1929), p. 208-219 ; C. GALLAVOTTI, « Intorno ai commenti di Proclo alla Repubblica », *Bollettino dei Classici* 19 (1971), p. 41-54 ; ainsi que A. SHEPPARD, *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, op. cit., p. 15-21. Remarquons tout de même qu'il s'agit ici d'un classement des espèces de musique, auxquelles sont ou non subordonnées les espèces de poésie, tandis que le passage ultérieur organise directement les espèces de poésie.

5. *In Remp.* I.60.6-13 et 190.21-25, qui offre un lien explicite entre les deux classements.

l'opinion et l'imagination en leur représentant la réalité ; ce dernier niveau fait l'objet d'une subdivision selon que l'imitation soit ressemblante ou non¹. Chacune de ces trois ou quatre espèces correspond à un des modes de vie que peut adopter l'âme, selon son degré d'avancement ; tous ceux-ci sont d'ailleurs illustrés par des personnages homériques². Chaque espèce de poésie présente ses avantages, ses limites et surtout ses dangers. En particulier, le personnage de Thamyris, associé à la poésie mimétique qui ne ressemble pas à son modèle, est censé avoir été frappé de la colère des Muses : comme ses imitations sont tournées vers le plaisir de ses auditeurs, il adopte une bigarrure qui l'empêche d'avoir ne serait-ce que des opinions vraies, sa poésie est donc stérile³. On comprend sans mal qu'une poésie de pur divertissement puisse perdre de vue les enjeux éducatifs et avoir, sans même s'en rendre compte, un effet délétère sur son public, surtout s'il est jeune et influençable : c'était déjà la critique formulée par le second livre des *Lois*.

Mais si le problème réside dans la bigarrure, est-on vraiment beaucoup mieux loti avec une poésie qui imite fidèlement la réalité ordinaire, qui contient aussi son lot de vice et de chaos ? En tant qu'elle est un reflet conforme des passions variées des hommes, la poésie mimétique, même ressemblante et sans exagération, est séduisante, surtout pour les enfants qui découvrent par elle tout un pan coloré de la réalité. En leur présentant (au sens phénoménologique) pour la première fois ces divers comportements, on les pose comme admissibles. Plus agréable est la façon dont la poésie décrit ces attitudes, plus elle incite un auditeur influençable à les imiter, comme une médecine qui serait plaisante mais nuisible⁴. Cela vaut à plus forte raison pour la tragédie et la comédie, qui s'ingénient à renforcer les émotions (plaisirs comme peines) ressenties devant leur spectacle, causant par là un dommage cognitif (par la fausseté des opinions suggérées), appétitif (par les passions instillées) et moral (par la bigarrure du mode de vie qui en résulte). Or, un tel dommage est d'autant plus difficile à corriger qu'il est causé à de jeunes personnes⁵. En conséquence, c'est toute la poésie mimétique, ressemblante ou non, qui est une éducation trompeuse (ψευδοπαιδεία)⁶. Cela ne la rend pas totalement nuisible en toutes circonstances. Dans une société corrompue, par exemple sous un régime tyrannique, la

1. *In Remp.* I.178.6-192.3, où Proclus propose une synthèse originale du *Phèdre* 245a, de l'*Ion* 531a-536b, du *Second Alcibiade* 142e-143b, du *Sophiste* 235d-246d, et de divers passages de la *République* et des *Lois*. Ce classement des espèces de poésie a déjà fait l'objet de plusieurs commentaires, nous resterons donc très brefs sur ses enjeux internes. Voir notamment A. SHEPPARD, *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, *op. cit.*, p. 162-202 ; J. BOUFFARTIGUE, « Représentations et évaluations du texte poétique dans le Commentaire sur la République de Proclus », dans *Le texte et ses représentations*, éd. P. HOFFMAN, J. LALLOT et A. LE BOULLUEC, p. 129-143 ; R. LAMBERTON, *Homer the Theologian*, *op. cit.*, p. 188-197 ; O. KUISMA, *Proclus' Defence of Homer*, *op. cit.* ; S. RANGOS, « Proclus on Poetic Mimesis, Symbolism, and Truth », *art. cit.* ; P. ST-GERMAIN, « Aspects du mythe dans le Commentaire sur la République de Proclus », *op. cit.*, p. 57-94 ; O. KUISMA, « Proclus' Notion of Poetry », *art. cit.* ; M.-A. GAVRAY, « Plato's *Phaedrus* as a Manual for Neoplatonic Hermeneutics : Inspired Poetry and Allegory in Proclus », dans *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, éd. S. DELCOMMINETTE, P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY, p. 153-171.

2. *In Remp.* I.177.7-178.5 et 192.6-195.12, voir la discussion qu'y consacre A. SHEPPARD, *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, *op. cit.*, p. 162-171.

3. *In Remp.* I.194.28-195.12 et II.314.19-24.

4. *In Remp.* I.46.7-47.19 et 144.15-146.6.

5. *In Remp.* I.49.13-51.25 et 123.23-28.

6. *In Remp.* II.85.12-17.

poésie mimétique, même non ressemblante, a au moins le mérite de présenter le spectacle d'une certaine variété, cette même bigarrure qui était dangereuse dans une société saine. En rendant imaginables les alternatives, elle rend possible la sortie de l'état tyrannique (au sens politique comme psychique) : l'imitation de la multiplicité des caractères a un effet de nivellement qui affaiblit tant le vice que la vertu¹.

Tout ceci justifie et nuance le souhait platonicien de chasser les poètes, y compris les chantres de l'épopée, traditionnellement considérés comme des références en matière d'éducation : Homère et Hésiode². Dans la cité idéale, ils ne peuvent conserver leur place telle quelle, bien qu'ils aient des services à rendre aux âmes et régimes vicieux. De l'avis de Platon tel que lu par Proclus, c'est la présence de passages mimétiques, imitant fidèlement mais avec trop de charme les défauts humains, qui ont inspiré toute la tradition théâtrale à faire de même avec encore plus de *pathos*³. D'ailleurs, Homère lui-même n'a pas écrit l'ensemble de son œuvre dans le but d'éduquer mais seulement certaines parties : quand Achille se montre cupide, ou est encouragé à l'être par son précepteur Phénix, il s'agit d'une imitation réaliste des mœurs des guerriers de l'époque. C'est aussi le cas quand Achille dénonce l'avidité d'Agamemnon, mais les arguments qu'il donne à cette fin ont une valeur éducative indépendante⁴. En effet, le problème de la poésie mimétique n'est pas qu'elle imite la réalité, mais qu'elle présente avec neutralité des exemples dont certains sont édifiants et d'autres dangereux. Homère, quand il choisit de donner une portée éducative à ses vers, ne manque pas d'accompagner ses imitations de jugements moraux, apportés par le narrateur lui-même, qui explicite la leçon à tirer de la scène⁵. Ces passages peuvent donc en toute sécurité être utilisés comme éducatifs, même s'il s'agit formellement de poésie mimétique. Il ressort de tout ceci que Proclus semble proposer moins une censure généralisée de la poésie qu'une sélection éclairée, par l'éducateur, des passages à lire ou faire lire aux enfants, à l'exclusion des autres. Plusieurs éléments laissent à penser que c'est d'ailleurs sous forme d'extraits qu'Homère était enseigné à l'époque de Proclus, et ce depuis bien longtemps⁶. Il n'innoverait donc que peu sur la forme, mais contesterait plutôt le choix des passages par la tradition des grammairiens et le critère qui y préside : ce n'est pas la beauté de la langue ou le pittoresque des scènes qui doit compter, mais le caractère plus ou moins édifiant de l'imitation présentée.

Ce n'est cependant là qu'une partie de la défense proclienne de la poésie traditionnelle⁷. Les

1. *In Remp.* I.47.20-49.12. Il est possible que cela soit une référence à la situation historique de Proclus, champion de l'hellénisme religieux vivant sous un empire chrétien, comme le soutient D. J. O'MEARA, « Plato's Tyrant in Neoplatonic Philosophy », *art. cit.*, mais les textes disponibles ne permettent pas de trancher. Quoi qu'il en soit, cette poésie est pour Proclus un pis-aller, un moindre mal qui reste inférieur, quel que soit le contexte, à une poésie didactique bien construite.

2. Sur le statut de ces poètes dans l'éducation classique, voir W. JAEGER, *La Grèce Archaique, op. cit.*, p. 42-108 ; ainsi que H.-I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, op. cit.*, p. 27-39 et 223-242 ; sur les efforts de Proclus pour nuancer la critique de Platon, voir C. VAN LIEFFERINGE, « Homère erre-t-il loin de la science théologique ? : De la réhabilitation du "divin" poète par Proclus », *Kernos* 15 (2002), p. 199-210.

3. *In Remp.* I.202.9-205.21.

4. *In Remp.* I.144.15-145.16.

5. *In Remp.* I.201.4-14.

6. E. SZABAT, « Late Antiquity and the Transmission of Educational Ideals and Methods », *art. cit.*

7. Laquelle est notamment exposée par O. KUISMA, *Proclus' Defence of Homer, op. cit.*

deux espèces non mimétiques de poésie peuvent aussi se rencontrer chez Homère et Hésiode. Pour le second, le partage est assez simple et clair : les *Travaux et les Jours* relèvent principalement de la poésie éducative, qui prodigue des conseils sensés à même de rendre les jeunes gens capables d'adopter des opinions vraies et des attitudes appropriées, tandis que la *Théogonie* est toute entière œuvre de poésie inspirée¹. Homère, quant à lui, réunit dans ses écrits toutes les formes de poésie, car chacune a une portée éducative sur un plan différent². Ces deux espèces de poésie, l'inspirée et l'éducative, correspondent à la dichotomie que propose Proclus entre les mythes inspirés et les mythes éducatifs. Il est temps maintenant de nous y intéresser, afin de mieux comprendre en quoi les niveaux supérieurs de poésie ont chacun une action éducative différente de celle que peut avoir la mimétique.

Mythes Nous avons vu que certains instruments et modes musicaux sont adaptés à l'éducation des enfants, tandis que d'autres se prêtent mieux à accompagner les transports inspirés de l'âme déjà éduquée. De la même façon, il y a des mythes qui peuvent éduquer la jeunesse et lui instiller de bonnes habitudes, tandis que d'autres ont pour rôle d'enseigner des vérités divines, que le langage ne peut véhiculer que par symboles³. Cette seconde catégorie est destinée à des adultes formés, chez dont l'âme peut suivre l'intellect en se passant de l'imagination. Ces mythes sont donc porteurs d'une valeur réelle, mais cela ne les empêche pas d'être totalement inappropriés à l'éducation, qu'ils pourraient même induire en erreur. C'est à ce titre, pour Proclus, que Platon les critique si durement quand il traite d'éducation, tout en louant ailleurs l'inspiration des poètes qui les narrent⁴. Tout comme l'ivresse dans les *Lois*, l'écoute des mythes inspirés qu'on trouve chez Homère ou Hésiode est un exercice avancé, périlleux mais utile, destiné à des adultes déjà bien préparés ; ils ne constituent en aucun cas eux-même une préparation, et on ne saurait les blâmer s'ils provoquent des conséquences indésirables lorsqu'on s'y est frotté prématurément⁵. Quel danger peut-il y avoir à de telles histoires, si elles sont porteuses de vérités divines ? Sans doute celui de leur mode d'expression : les mythes inspirés ont une origine démo-

1. *In Op.* 1, voir aussi le commentaire de C. FARAGGIANA DI SARZANA, « Le commentaire à Hésiode et la *Paideia* Encyclopédique de Proclus », *art. cit.* ; ainsi que R. M. VAN DEN BERG, « Proclus on Hesiod's *Works and Days* and "Didactic" Poetry », *art. cit.*

2. *In Remp.* I.180.10-182.21 ; voir aussi R. LAMBERTON, *Homer the Theologian*, *op. cit.*, p. 188-197.

3. La question de la place des mythes ou de leur répartition dans l'éducation de l'âme est un vieux problème au sein de la tradition platonicienne, auquel chaque penseur majeur a apporté une réponse différente, voir par exemple l'histoire qui en est proposée par D. CÜRSGEN, *Die Rationalität des Mythischen : Der philosophische Mythos bei Platon und seine Exegese im Neuplatonismus*, Berlin et New York, De Gruyter, 2002 ; sur la question de l'inspiration et de son rapport aux symboles et à l'imitation, voir S. FORTIER, « L'inspiration divine de Platon selon Proclus », *Revue de philosophie ancienne* 33.2 (2015), p. 201-232 ; M.-A. GAVRAY, « Plato's *Phaedrus* as a Manual for Neoplatonic Hermeneutics », *art. cit.*, p. 166-170.

4. *In Remp.* I.76.24-77.12 et 79.5-85.12 et *TP* V.3, p. 17.22-18.28. Voir notamment le commentaire de P. ST-GERMAIN, « Mythe et éducation », *art. cit.* ; sur l'utilisation théurgique des mythes inspirés, voir aussi C. VAN LIEFFERINGE, *La Théurgie*, *op. cit.*, p. 243-254.

5. *In Remp.* I.75.16-77.29, voir les *Lois* I, 646a-650b. Cela n'empêche pas Proclus d'utiliser les mythes homériques inspirés pour guider son exégèse de textes philosophiques (par exemple de Platon), comme le décrit en détail A. SHEPPARD, « Allegory, Metaphysics, Theology : Homeric Reception in Athenian Neoplatonism », dans *Brill's Companion to the Reception of Homer from the Hellenistic Age to Late Antiquity*, éd. C.-P. MANOLEA, p. 408-428, mais c'est à titre d'illustration de la lecture philosophique proposée plutôt que de fondement décisif et nécessaire. En effet, si le texte philosophique est censé rendre capable de recevoir le mythe inspiré, il ne peut le présupposer comme déjà bien compris.

nique, qui use du langage d'une manière inhabituelle, à savoir qu'elle indique symboliquement ces vérités à l'aide de signes qui peuvent parfois dire l'exact contraire de ce qu'ils signifient réellement¹. On conçoit sans peine qu'il soit aisé de les interpréter de travers. À vrai dire, on voit même mal comment peindre les dieux comme corporels, injustes et irrationnels, est censé faire comprendre qu'ils sont tout le contraire, si l'on n'a pas déjà par ailleurs des raisons de s'en douter. Est-ce à dire que certains mythes plus faciles d'accès doivent nous préparer à interpréter les autres? Mais les mythes éducatifs, que l'on va maintenant examiner, sont loin de fournir un enseignement élaboré sur les réalités divines. Même quand ils ont quelque chose à en dire, cela ne saurait valoir comme une préparation à l'écoute des mythes inspirés, puisque l'auditeur se retrouverait simplement avec deux ensembles incompatibles de représentations (les dieux sages et bienveillants *versus* leurs contreparties épiques), sans disposer de critère pour trancher. Il semble donc que la préparation nécessaire à l'écoute des mythes inspirés ne se limite pas à celle des mythes éducatifs, mais implique tout l'enseignement philosophique². La poésie inspirée et les mythes dont elle fait usage n'appartiennent dès lors pas à la παιδεία au sens strict, celui d'une préparation de l'âme aux apprentissages ultérieurs. Comme il n'y a, par définition, pas de mythes qui prétendraient à la même ressemblance à la réalité que la poésie mimétique, il nous reste à parler des mythes éducatifs, afin de mieux saisir le rôle de la poésie éducative.

En quoi consistent-ils? Par contraste avec les âmes avancées, qui ne prennent pour guide que leur intellect, celles qui ont besoin de παιδεία sont encore guidées à la fois par leur intellect et par leur imagination. Les mythes qui leur conviennent doivent donc posséder un réel contenu intellectif, mais aussi un aspect extérieur fabuleux qui fasse rêver : ce n'est que comme cela que l'intellect peut être nourri en même temps que l'imagination stimulée. Il faut cependant veiller à ce que ce revêtement merveilleux ne contienne pas de représentations immorales, qui seraient en dissonance avec l'enseignement prodigué : contrairement au mythe inspiré, le mythe éducatif ne peut enseigner à travers des signes contraires à son message³. Cela ne doit pas l'empêcher de mettre en scène des situations injustes ou violentes si nécessaire. En effet, on peut tout de même supposer de l'auditeur assez de bon sens pour comprendre que la leçon à tirer du mythe est à chercher du côté de ce que disent et font les personnages présentés comme bons et sages plutôt que les méchants. C'est à travers Nestor ou Ulysse qu'Homère enseigne ; il faudrait autant de mauvaise foi pour chercher un enseignement dans les actes des prétendants à la main de Pénélope que pour s'imaginer trouver les doctrines de Platon dans les répliques

1. *In Remp.* I.77.19-29 et 85.13-86.19.

2. Nous rejoignons donc la proposition de voir les mythes inspirés comme le stade final de l'apprentissage, proposée par P. ST-GERMAIN, « Mythe et éducation », *art. cit.*; la construction alternative, qui veut que philosophie et poésie soient deux voies d'apprentissage parallèles, comme le propose S. RANGOS, « Proclus on Poetic Mimesis, Symbolism, and Truth », *art. cit.*, nous semble, pour cette raison, intenable.

3. *In Remp.* I.109.22-110.6. et II.107.14-108.17. Ces deux passages suffisent à invalider la lecture, par ailleurs habile et séduisante, proposée par D. J. WATSON, « Irony and Inspiration », *art. cit.*, notamment p. 160-164. Il propose en effet de rapprocher l'indécence du récit homérique de l'ironie socratique, qui seraient toutes deux destinées aux jeunes gens à éduquer, qu'il s'agirait de faire réagir par l'énormité de ce qui est dit. Certains mythes ont bien cette fonction, mais ils sont uniquement destinés aux âmes avancées : les mythes inspirés, que Proclus distingue plus que Watson des didactiques. Le rapprochement avec l'ironie socratique telle que lue par Proclus n'en aurait pas moins été possible et sensé pour ce dernier, s'il n'y avait l'embarrassant héritage de l'intransigeance de Platon envers les poètes.

qu'il attribue à Thrasymaque ou Calliclès¹. Toutefois, comme on l'a souligné, les différentes espèces de poésie, et donc aussi de mythe, se côtoient chez les grands poètes et en particulier chez Homère, y compris au sein des mêmes épisodes. Ainsi, la *nekuia* de l'*Odyssée*, pourtant riche en enseignements, pose problème selon Proclus : quoique présents dans un épisode de forme didactique, les vers qui attribuent aux héros la nostalgie de la vie ont un sens inspiré, ils sont même dangereux s'ils sont pris comme un mythe éducatif, car ils pourraient renforcer l'attachement de l'âme au corps².

C'est la raison qui aurait motivé Platon à réécrire ce genre de mythe, afin de pallier cette confusion en proposant, avec le mythe d'Er, une *nekuia* qui ne soit que didactique, sans y intégrer d'enseignement inutilement avancé³. Il est exemplatif des mythes politico-pédagogiques platoniciens, en ce qu'il nous présente les différents genres de vie possibles et nous aide à faire notre choix parmi eux⁴. Par ce genre de composition, Platon procède à une réforme du récit mythique : dans ses mythes, il isole clairement les passages éducatifs, en veillant à ce que rien dans leur contenu diégétique ne soit en dissonance avec ce qu'ils enseignent, évitant par là tout risque de malentendu⁵. Les mythes homériques cultivent une certaine ambiguïté quant à leur statut, tantôt inspiré, tantôt éducatif ; ceux de Platon sont tout entier éducatifs. Ce sont donc ces derniers qui constituent le paradigme du mythe éducatif proclien. Si l'enseignement moral (ou naturel⁶) qu'ils prodiguent est en général assez clair, cela n'exclut pas le recours à la fiction : il s'agit après tout toujours de mythes et Platon n'hésite pas à prendre des libertés par rapport au réalisme. Simplement, il n'est pas nécessaire de recourir à une prudente exégèse symbolique pour comprendre la leçon à tirer du récit.

Cela nous ramène au statut de la poésie éducative, celle destinée aux enfants, au même titre que les mythes éducatifs, par opposition à la poésie et aux mythes inspirés, destinés aux adultes formés⁷. Le concept a pu intriguer, car il ne correspond manifestement pas à la catégorie ancienne de la poésie didactique, qui est un sous-genre de l'épopée : Proclus y inclut certes Homère et Hésiode, mais aussi Tyrtée et Théognis, qui écrivent en vers élégiaques. Par ailleurs, Proclus suggère que seule la poésie inspirée requiert une interprétation allégorique⁸. La division des espèces de poésie, comme celle des mythes, ne concerne pas les genres littéraires

1. *In Remp.* I.110.7-21.

2. *In Remp.* I.117.27-122.20.

3. *In Remp.* II.111.18-112.25.

4. *In Remp.* II.285.25-286.13.

5. *TP* I.4, p. 21.3-22.7.

6. Quand Proclus mentionne ces mythes, de même que quand il traite de poésie éducative, il insiste en général sur le progrès moral que l'auditeur peut en espérer, sur les conseils éthico-politiques qui y sont prodigués. C'est assez clair en *In Op.* 94-108. Cependant, en *In Remp.* I.86.19-23, il dit que les mythes inspirés se distinguent d'autres mythes, qui expliquent la nature et qui forment le caractère. Il est possible qu'il s'agisse là de deux catégories distinctes (on aurait donc une tripartition des mythes qu'il ne mentionne pas ailleurs), ou alors de deux fonctions possibles des mythes éducatifs. L'attribution à Homère d'enseignements non inspirés sur la nature (en I.192.9-12) plaide pour la seconde option.

7. *In Remp.* I.182.4-21.

8. *In Remp.* I.186.11-187.24. Remarquons cependant qu'il s'autorise lui-même une certaine allégorisation dans son commentaire au mythe de Prométhée (*In Op.* 44-68) et à celui des races (*In Op.* 69-93, quoique toujours pour en tirer des leçons éthiques, rarement contraires à la lettre du texte. Les remarques sur le statut étrange de la poésie éducative remontent à A. SHEPPARD, *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, op. cit., p. 95-103, 168 et 182-187.

ou les caractéristiques formelles. Il s'agit plutôt de modes d'enseignement, distincts par leurs prérequis, ainsi que par le type de vérité qu'ils sont capables de transmettre. Le fait que la poésie éducative prodigue ses enseignements sous une forme claire et univoque, sans nécessiter une lecture allégorique dont est incapable un jeune élève, n'exclut pas l'usage de la représentation fictive. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'elle se caractérise par une exposition plus explicite qu'elle ne peut faire usage de mythes ou présenter son contenu à travers une narration. Il importe peu que le procès d'Hésiode contre son frère ait vraiment eu lieu pour que son enseignement ait de la valeur, encore moins qu'Er soit effectivement revenu à la vie après douze jours ou que Parménide ait correctement décrit sa déesse. Pourtant, le premier récit relève indéniablement de la poésie éducative, le second du mythe éducatif, le troisième des deux. Ils sont porteurs, sur un mode dogmatique, d'opinions vraies adaptées à un jeune public, dont ils permettront le progrès moral et cognitif, tout en contribuant à sa préparation.

Habitudes et opinions Comment distinguer le bénéfique de ces discours éducatifs de celui de la poésie mimétique ? Après tout, l'aède de Clytemnestre, érigé en représentant de la poésie mimétique ressemblante, était caractérisé par les opinions vraies qu'il transmettait à la reine au moyen de ses imitations, grâce auxquelles il en tempérerait le caractère¹. Quand nous enseignons les mythes platoniciens, qui sont éducatifs, faisons-nous autre chose que véhiculer ces opinions justes sur l'âme ou la nature ? Dans un passage surprenant, Proclus nous explique que les dialogues de Platon eux-mêmes peuvent être traités de manière similaire à la poésie mimétique. Comme elle, ils contiennent des propos et des attitudes réalistes mais impropres à l'éducation des Gardiens d'une cité idéale, de mauvais exemples qui peuvent avoir une influence néfaste. Comme chez Homère, ce défaut est en général tempéré par la nette identification des personnages sages et de ceux qui se trompent, mais il arrive tout de même que ces derniers aient au moins l'air plus convaincants que les premiers. La façon dont Platon, comme Homère, traite ses sujets est donc à réserver à un régime imparfait et non à une éducation idéale². Peut-on concilier cette sentence avec le mérite éducatif que Proclus attribue aux mythes développés dans les dialogues platoniciens ? Tenter d'abstraire le contenu enseigné de l'imitation littéraire, par exemple sous forme de propositions à retenir ou de résumés doctrinaux, serait passer à côté de l'un des intérêts des dialogues : Platon est supérieur aux auteurs de recueils de sentences précisément parce qu'il montre en action des modèles vertueux à imiter³. Là où tout se joue est dans l'état cognitif de celui qui compose le texte éducatif⁴. L'un des exemples que donne Proclus de poésie inspirée est la prière à Zeus du *Second Alcibiade*, élaborée par un poète qui entend corriger les

1. *In Remp.* I.194.18-27.

2. *In Remp.* I.158.10-163.9. Une possible exception serait le *Timée*, si du moins l'on en croit le propos rapporté par Marinus (*VP* 38), selon lequel Proclus aurait déclaré qu'il faudrait idéalement détruire tous les textes en circulation à l'exception du *Timée* et des *Oracles Chaldaïques*. Ce souhait pourrait se comprendre à la lumière de cette critique de l'inévitable mimétisme chez Platon.

3. *In Tim.* I.16.7-12. L'exégèse proclienne de la forme dialogique platonicienne est explorée par G. RADKE, *Das Lächeln des Parmenides*, *op. cit.*

4. Les prochaines lignes s'accordent dans l'ensemble avec la solution de R. M. VAN DEN BERG, « Proclus on Hesiod's *Works and Days* and "Didactic" Poetry », *art. cit.*, à l'exception de ce point : nous ne pouvons le suivre dans son rapprochement conclusif de la poésie éducative avec les *Vers d'Or* ou le *Manuel* d'Épictète (p. 396), en raison de ce passage.

souhaits de ses amis mal avisés. Ses vers sont éducatifs parce qu'il ne les compose ni sous l'effet d'une inspiration divine, ni à partir d'une opinion vraie, mais grâce à sa science qui lui permet de tenir compte de ce qu'il convient de demander aux dieux, et surtout de l'état de l'âme des amis auxquels il s'adresse¹. Il ne répète donc pas, par opinion vraie, une prière judicieuse qu'il aurait entendue et qui se trouverait être aussi adaptée à ses amis, mais il la compose ou l'adapte pour eux. On peut appliquer un tel argument à l'ensemble de la poésie et des mythes éducatifs : ils ont d'autant plus de portée éducative qu'ils sont écrits par science plutôt que par opinion, c'est-à-dire qu'ils tiennent compte tant de la nature de ce dont ils traitent que de l'état de ceux à qui ils s'adressent. C'est d'ailleurs cohérent avec la caractérisation de la poésie éducative par les bons conseils éthico-politiques qu'elle prodigue : comment un conseil peut-il être bon si on le détache de celui à qui il s'adresse, sinon par accident ? La critique proclienne de l'imitation rejoindrait ainsi la critique platonicienne de l'écriture, au sens où sa rigidité d'opinion vraie mais ignorante ne permet qu'un bénéfice par accident et présente toujours le risque d'avoir involontairement une influence néfaste. En conséquence, la composition éducative doit sans cesse être réactualisée pour tenir compte, sinon dans son contenu (qui peut éventuellement être éternel), au moins dans sa forme, du public toujours différent auquel elle s'adresse. Cela justifie que l'on reformule les mythes, que l'on isole, selon les besoins, les vers les mieux appropriés, comme on a vu Proclus le proposer.

Tout ceci ne signifie pas que ces textes éducatifs *prodiguent* la science à leur lecteur ou auditeur, mais bien qu'ils sont composés grâce à elle. Ce que la παιδεία offre comme mode de connaissance à ses élèves, c'est toujours de connaître une vérité sans avoir accès à sa cause, c'est-à-dire d'avoir une opinion, en l'occurrence une opinion correcte et efficace, qui aide à se délivrer de l'emprise des passions². Que le maître à l'œuvre la transmette en se contenant de répéter les opinions qu'il a lui-même reçues, ou qu'il use de la science pour s'adapter aux besoins de son élève, ne change rien à son statut d'opinion. Par contre, la finesse de l'adaptation au profil de l'élève peut faire la différence entre, d'un côté, le bénéfice générique mais imparfait qu'on attend de la poésie mimétique pour limiter les dérives d'une part, de l'autre, la préparation éducative idéale. L'imitation des bons et des mauvais comportements doit fournir, dans l'ensemble, un tableau édifiant qui est censé (dans l'optimisme cosmologique néoplatonicien) suffisamment inciter à éviter les vices. Le choix, éclairé par la science, de récits et conseils adaptés offre un bagage d'opinions vraies plus solide et plus fin pour garantir ce progrès moral. L'articulation générale de ce que prodige la παιδεία est ainsi résumée par Proclus :

Par les discours précédents, on a esquissé le chemin vers la prudence conformément à la nature pour les âmes. Mais on y ajoute aussi l'éducation civique³, qui perfectionne la disposition naturelle, et qui fournit à l'irrationnel l'habitude des bonnes actions et la vie conforme à l'opinion correcte grâce à une nourriture correcte, puis nourrit l'essence raisonnable d'apprentissages et de dialectique grâce à

1. *In Remp.* I.187.24-188.27.

2. *De Prov.* 27.5-16.

3. τὴν πολιτικὴν ἀγωγὴν qui est manifestement un synonyme de παιδεία, puisque ce dernier terme remplace ἀγωγὴ en 352.14.

l'instruction. En effet, l'irrationnel a besoin d'habitudes, la raison d'être instruite, afin que l'un accepte d'écouter l'âme rationnelle, et que celle-ci s'élève vers l'Intellect et contemple la nature des êtres. C'est une fois cela fait que l'on parvient à être complet et en bonne santé : complet parce que l'on tend toutes ses facultés sans entrave et que l'on a libéré le Cercle du Même qui était enchaîné, en bonne santé parce qu'on a guéri le Cercle de l'Autre qui était distordu et qu'on l'a ramené à un état sans brisure ni oblicité. Complet aussi parce qu'on poursuit les touts au lieu des parties, qu'on se relève de sa chute, s'éveille à l'Intellect et en quelque sorte qu'on recrache l'eau salée du devenir et qu'on s'en purifie ; en bonne santé parce qu'on est remonté au rang qui nous convient par nature et qu'on s'est élevé à la connaissance. La plus grande maladie de l'âme est en effet l'ignorance, qui nous enterre et qui aveugle l'œil de l'âme.¹

La παιδεία au sens large exposé ici a deux composantes principales, la « nourriture » (qui est aussi l'« élevage » : τροφή) et l'instruction (παίδευσις). Nous venons d'examiner la première (qui correspond à la majorité des emplois de παιδεύω et de ses dérivés), dont la fonction est de guérir le Cercle de l'Autre de ses infirmités, c'est-à-dire de dresser l'irrationnel pour qu'il soit capable de suivre la raison. Cela se fait par l'action complémentaire de bonnes habitudes (obtenues par la gymnastique et la musique) et d'opinions correctes (qu'offrent, avec une finesse variable, poésie, mythes et autres compositions mimétiques ou éducatives). Grâce à elle, il est possible d'éviter ou de limiter l'erreur, en possédant suffisamment d'opinions correctes et surtout en leur accordant le crédit qu'elles méritent². Ce soin du Cercle de l'Autre reste insuffisant et purement négatif. Il reste à nourrir le Cercle du Même, c'est-à-dire la raison, par une instruction qui pourra la stimuler afin qu'elle puisse sortir de sa torpeur.

3.2.2.3 Bagage scientifique

Ce détour par la παιδεία, absente de l'énumération des composantes préparatoires dans la *Théologie Platonicienne*, était nécessaire pour donner chair à ces contenus mentionnés abstraitemment. Elle en chevauche au moins les aspects de purification morale et d'accumulation d'opinions factuelles exactes. À présent que nous avons suffisamment traité le premier de ces aspects, passons au second et à la pratique des sciences, conçues comme instruction, au sens que l'on vient de voir. Selon Proclus, la maîtrise des sciences hypothétiques n'est jamais une fin

1. *In Tim.* III.351.19-352.9 : Ἡ μὲν κατὰ φύσιν τῶν ψυχῶν ἐπὶ τὴν φρόνησιν ὁδὸς ὑπογέγραπται διὰ τῶν εἰρημένων λόγων. συνάπτει δὲ ταύτη καὶ τὴν πολιτικὴν ἀγωγὴν τελεσιουργὸν οὔσαν τῆς φυσικῆς ἐπιτηδειότητος καὶ διὰ μὲν τῆς τροφῆς τῆς ὀρθῆς συνεισμὸν τῷ ἀλόγῳ τῶν ἀγαθῶν πράξεων παρεχομένην καὶ τὴν κατὰ ὀρθὴν δόξαν ζωὴν, διὰ δὲ τῆς παιδείσεως μαθήμασι καὶ τῇ διαλεκτικῇ τὴν λογικὴν οὐσίαν τρέφουσιν. δεῖ γὰρ ἦθεσι μὲν τὸ ἄλογον, δόγμασι δὲ παιδευθῆναι τὸν λόγον, ἵνα τὸ μὲν ὑπήκοον γένηται τῆς λογικῆς ζωῆς, ἢ δὲ εἰς νοῦν ἀναδραμοῦσα τὴν τῶν ὄντων θεάσῃται φύσιν· τούτων γὰρ γινομένων ὀλόκληρος ἀποτελεῖται καὶ ὑγιῆς· ὀλόκληρος μὲν, ὡς πάσας ἑαυτοῦ τὰς δυνάμεις εὐλύτους οὔσας συντείνας καὶ τὴν ταύτου περίοδον πεπεδημένην λύσας, ὑγιῆς δέ, ὡς τὴν θατέρου περίοδον διεστραμμένην ἰασάμενος καὶ ἐπὶ τὸ ἄκλαστον καὶ ἀπλαγιάστον ἐπανενεγκῶν· ἢ καὶ ὀλόκληρος μὲν, ὡς τὰ ὅλα διώκων ἀντὶ τῶν μερῶν καὶ ἀπὸ τῆς κάτω πτώσεως αἴρων ἑαυτὸν καὶ εἰς νοῦν ἀνεγείρων καὶ οἶον τὴν ἄλμην ἀποπτύσας καὶ ἀποκλυσάμενος τῆς γενέσεως, ὑγιῆς δέ, ὡς ἐπὶ τὴν κατὰ φύσιν ἑαυτοῦ τάξιν ἐπανελθὼν καὶ εἰς ἐπιστήμην ἀναδραμών· μεγίστη γὰρ νόσος ψυχῆς ἀμαθία, κατορύττουσα καὶ ἀποτυφλοῦσα τὸ ὄμμα τῆς ψυχῆς. Voir aussi la suite qui reste dans la même idée : III.352.13-353.4.

2. Voir la section consacrée, 1.2.

en soi, même pour les Gardiens-philosophes, et l'érudition n'est pas au programme : leur formation doit les rendre capables de juger quelles sciences leur seraient utiles en chaque situation et de les acquérir le moment venu¹. Si l'on excepte la théologie (dont le statut est particulier en tant qu'elle prolonge et dépasse la dialectique et donc toute science possible), Proclus insiste surtout sur deux sciences : les mathématiques et la physique. Ceci dit, pour la raison qui vient d'être évoquée, on ne peut considérer l'ensemble des disciplines mathématiques et de leurs applications comme des composantes essentielles de l'instruction. La liste que Proclus reprend à Géméus n'est ainsi pas un cursus, mais un catalogue d'outils qui pourront ou non être appris². Il n'en reste pas moins que les mathématiques sont décrites comme l'instruction (παίδευσις) indispensable pour préparer l'âme à la science suprême, de même que la παιδεία la disposait à la vertu par de saines habitudes. Cela vaut tant pour le philosophe que pour les autres voies d'accès à la science que sont la vie de musique ou d'amour³.

Il faut comprendre cette fonction préparatoire de deux façons. La première s'inscrit dans l'exigence, que nous avons vue précédemment, d'avoir bénéficié des enseignements sur la Nature avant d'avoir accès à la vérité. En effet, l'enseignement dispensé dans un texte comme le *Timée* ainsi que le commentaire de Proclus à son sujet s'adressent à un élève qui a déjà reçu une formation mathématique préliminaire⁴. Celle-ci ne constitue donc pas encore une découverte de la vérité, mais en quelque sorte l'acquisition des lemmes indispensables à un travail de plus haut niveau, et dont on avait vu qu'elle requérait une préparation adéquate⁵. Ces connaissances préalables prennent la forme de théorèmes, qui sont autant d'objets dianoétiques que l'âme devra avoir à l'esprit pour comprendre certaines explications physiques et théologiques, auxquelles la simple expérience ordinaire ne peut préparer ; leur contenu joue en cela un rôle intermédiaire⁶. À titre d'exemple, il est impossible de bien comprendre ce que le χ , formé par les Cercles du Même et de l'Autre dans le récit de *Timée*, signifie quant à la nature de l'âme et du cosmos, si l'on ne maîtrise pas les propriétés des angles ainsi formés par ces deux Cercles⁷. En raison de ce statut, l'introduction proclienne aux mathématiques emprunte largement aux œuvres de prolégomènes : les mathématiques constituent un premier pas, pour l'âme rationnelle,

1. *In Remp.* II.73.11-74.25.

2. Pour cette liste, voir *In Eucl.* 38.2-42.8. Sur les rapports de la science mathématique générale avec les autres sciences qui en dérivent, voir D. J. O'MEARA, « Mathematics and the Sciences », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 167-182.

3. *In Eucl.* 20.8-21.24. Ce que Proclus désigne ici par παιδεία correspond donc à la τροφή de l'*In Tim.* comme subdivision de la παιδεία plus large qui inclut la παίδευσις. Pour les diverses voies d'accès, voir le *Phèdre* 248d ainsi que les *Ennéades* I, 3 [20], 1 et notre section 5.2. Sur la fonction éducative des mathématiques, voir J. J. CLEARY, *Mathematics as Paideia in Proclus*, <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Anci/AnciClea.htm>, 1999, il va probablement trop loin en considérant les mathématiques comme une forme de παιδεία, si l'on entend le terme au sens précis détaillé ci-dessus. À ce point terminologique près, il montre bien combien la pratique mathématique, chez Proclus, nécessaire à la préparation de la δίανοια.

4. *In Tim.* II.76.11-13.

5. *In Eucl.* 211.12-212.4.

6. G. CLAESSENS, « Imagination as Self-knowledge : Kepler on Proclus' Commentary on the First Book of Euclid's Elements », *Early Science and Medicine* 16 (2011), p. 179-199 ; sur les interactions entre mathématiques et physique, tant dans leur forme empirique que purement dianoétique, voir D. J. O'MEARA, *Pythagoras Revived : Mathematics and Philosophy in Late Antiquity*, Oxford, Clarendon Press, 1989, p. 182-192.

7. *In Tim.* II.237.11-238.10.

de l'expérience courante vers la contemplation de vérités plus élevés¹.

La physique, à son tour, est une préparation à la saisie de la vérité, grâce aux vérités partielles qu'elle enseigne. Elle aussi est dianoétique : elle traite tour à tour de la création, de l'organisation, du perfectionnement et de l'assimilation de l'univers à ses causes, afin de pallier l'incapacité des âmes encore peu préparées à concevoir tous ces aspects comme une seule et même réalité². Chacun de ces enseignements donne une lecture naturaliste qui contient déjà en puissance des enseignements théologiques, de la même façon que la Nature elle-même contient toujours les signes de l'action divine qui l'organise. La lecture naturaliste n'en est pas moins une première étape dont la signification plus profonde apparaîtra plus tard³. La physique telle que développée dans le *Timée* n'est d'ailleurs, à strictement parler, pas une science, mais une image de la science véritable, en raison de son objet imparfait, mélange de stabilité intelligible et de devenir sensible. Elle doit donc prendre des libertés avec la rigueur et la l'exactitude afin de rendre les vérités éternelles accessibles à notre pensée discursive et temporelle⁴. En ce sens strict, seule l'intellection à laquelle prépare la dialectique est pleinement scientifique, les « sciences » multiples n'en sont que des versions incomplètes ou préliminaires. Comme on l'a vu, toutes sont hypothétiques : par leur exploration des conséquences de leurs hypothèses propres, elles permettent de les comprendre et de fournir un bagage indispensable au jeu dialectique qui se passe d'hypothèses, ou plutôt qui n'en use que pour les améliorer sans cesse. La maîtrise des sciences (dont les exemples privilégiés par Proclus sont les mathématiques et la physique), qui peuvent éventuellement se préparer l'une à l'autre en suivant un ordre de progression défini, sert à fournir ce bagage, sans lequel la dialectique ne serait que jeu formel.

3.2.2.4 Rigueur logique

Encore faut-il savoir jouer ce jeu formel. La simple connaissance et maîtrise des hypothèses des sciences, ainsi que des concepts sur lesquels elles reposent, ne saurait suffire à préparer à la dialectique et donc à la contemplation de la vérité. La raison doit avoir été éveillée, mise en branle : la dialectique aura bien sûr cette tâche, mais c'est aussi déjà le cas des autres apprentissages que sont les sciences particulières⁵. C'est d'ailleurs déjà une fonction remplie par les mathématiques : Euclide, nous dit Proclus, a écrit ses *Pseudaria* comme un manuel d'exercices, qui sert à préparer l'âme à détecter et résoudre les arguments fallacieux, pour passer seulement ensuite par le parcours plus affirmatif des *Éléments*⁶. Bien sûr, le propos de Proclus ne saurait être que l'âme acquiert une connaissance exhaustive des arguments erronés, mais plutôt que ceux-ci, pédagogiquement présentés, offrent à l'âme une occasion d'affûter son esprit critique et sa rigueur. Cet entraînement à la rigueur peut *a fortiori* s'obtenir par l'exposé d'arguments probants ; c'est ainsi que les mathématiques et les sciences servent à réhabituer

1. D. J. O'MEARA, « L'éloge des sciences mathématiques dans la philosophie de l'Antiquité tardive », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 57-65.

2. *In Tim.* III.2.22-28.

3. *In Tim.* I.8.4-13.

4. *In Tim.* I.348.16-349.6.

5. *In Alc.* 194.20-195.4.

6. *In Eucl.* 70.10-18.

l'âme rationnelle aux réalités intellectives par un enseignement apporté, dans un premier temps, de l'extérieur¹. Faute de leur pratique adéquate, les âmes, même d'excellente nature, risquent de rester prisonnières de leur condition initiale, à savoir qu'elles se fient trop à la sensation, au point qu'une éducation même excellente ne fera que multiplier leurs erreurs². À partir d'un contenu enseigné et préalablement structuré par un maître, l'âme pourra se purifier du désordre du devenir auquel elle s'est accoutumée, pour y retrouver ce qui s'y trouve d'organisé. C'est par cette préparation qu'elle saura, à son tour, procéder à des projections rationnelles et à des découvertes autonomes³.

Mais en quoi au juste la pratique des sciences constitue-t-elle une habitude à la contemplation de la vérité ? Si certaines thèses physiques ou mathématiques sont utiles à la compréhension d'arguments dialectiques et théologiques, le contenu de ces disciplines est profondément différent : il y a un saut qualitatif entre l'enseignement du mathématicien et celui du dialecticien⁴. En revanche, la dialectique et la théologie empruntent des structures et des méthodologies déjà usitées dans les mathématiques pour organiser leur doctrine⁵. À vrai dire, dans la conception proclienne, ce sont les mathématiques et les autres sciences qui doivent leur intelligibilité et leur scientificité au fait qu'elles héritent des méthodes dialectiques⁶. En pratiquant la rationalité à travers des sciences plus accessibles que la dialectique (car encore partiellement liées à l'expérience sensible), mais qui en utilisent *grosso modo* les méthodes, l'âme peut se familiariser avec celles-ci. Aussi paradoxal que celui puisse être, ce sont les sciences qui servent d'entraînement à la méthode du *Parménide*, puisque celle-ci ne prépare plus qu'à l'intellection directe des réalités.

Il pourrait sembler contre-intuitif de trouver la formation à la rigueur logique seulement dans l'apprentissage de la physique ou même des mathématiques. Peut-être Proclus l'entamait-il déjà à partir d'une lecture de l'*Organon* aristotélicien ; l'état du corpus ne permet pas d'en juger. Nous savons par Marinus (*VP* 9-13) que Proclus est passé par l'ensemble du cursus aris-

1. *In Tim.* I.41.2-42.7 et *In Alc.* 225.11-226.8. Les mathématiques dans leur approche proclienne et la rhétorique ne fournissent donc pas le même genre d'entraînement (cette dernière se rapprochant davantage de la gymastique épichérématique présentée *supra*, sous-section 2.1.1), malgré le fait que les deux disciplines requièrent une certaine forme d'inventivité, et en dépit des remarquables parallèles que peut trouver entre elles A. BERNARD, « L'arrière-plan rhétorique de la théorie de l'activité mathématique chez Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 67-85.

2. *In Remp.* II.29.29-30.5.

3. À partir de l'*In Eucl.*, on peut reconstituer un schéma d'apprentissage des mathématiques qui part d'un éveil par autrui, celui-ci permettant une abstraction qui purifie du sensible, pour mener à la réminiscence et à la projection des notions innées, qui culmine en une ascension cognitive de l'âme, comme le montre N. D'ANDRÈS, « Sur le nom de *mathématique* », *art. cit.*

4. Cela n'empêche pas que les mêmes enseignements mathématiques puissent contenir plusieurs niveaux de signification, les uns purement descriptifs, les autres pythagorisans ou « inspirés », y compris au sein d'un même figure géométrique ou relation arithmétique, et sans qu'il y ait là de confusion ; voir à ce sujet D. COHEN, « Mythologie, symbolisme et dialectique chez Proclus et Denys l'Aréopagite », Université libre de Bruxelles, mémoire déposé en 2002, p. 42-43 ; ainsi que G. BECHTLE, « Die pythagoreisierende Konzeption der Mathematik bei Iamblichos, Syrianos und Proklos : Im Spannungsfeld zwischen pythagoreischer Transposition und platonischer Mittelstellung », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 323-339.

5. J. J. CLEARY, « The Role of Mathematics in Proclus' Theology », *art. cit.*

6. Voir notamment *In Eucl.* 42.9-43.21 et les commentaires de A. LERNOULD, « La dialectique comme science première chez Proclus », *art. cit.*, p. 510-523 ; ainsi que de M. BONELLI, « Proclus et la dialectique scientifique », *art. cit.*

totélien lors de sa formation auprès de Plutarque et Syrianus. Ses textes témoignent d'une grande familiarité avec l'Organon et nous avons déjà pu constater avec quelle fréquence il cite les *Seconds Analytiques*. Toutefois, l'enseignement direct de la logique prise *in abstracto* ne constitue pas une étape thématifiée par Proclus dans les textes dont nous disposons. Il semble plutôt l'envisager à l'occasion de pratiques logiques, à travers l'apprentissage des sciences. D'un autre côté, nous pouvons aussi remarquer que l'argument qui veut que les sciences servent de vecteur à l'apprentissage de la rigueur logique, nécessaire à la dialectique, en raison de leur communauté de structure méthodologique, nous autorise à dire la même chose d'une autre pratique : l'épichérématique. En effet, nous avons pu voir que cette dernière réplique l'exploration systématique des conséquences d'hypothèses, caractéristique de la dialectique, à cette différence près que ses hypothèses étaient des opinions admises plutôt que des possibilités logiques librement définies. La pratique des sciences, qui fait de même à partir d'hypothèses vraies mais non démontrables, constitue ainsi le pendant, alternatif ou peut-être complémentaire, de celle de l'épichérématique. Toutes deux sont décrites par Proclus comme préparant à la dialectique ; toutes deux aussi diffèrent de la dialectique, ainsi qu'entre elles, par la nature de leurs hypothèses. À ce titre, on peut considérer au moins les *Topiques*, où Proclus trouve l'épichérématique, comme un matériau de choix pour la pratique de celle-ci. En prolongeant le parallèle entre sciences et épichérématique, on peut en outre remarquer que les *Réfutations Sophistiques* auraient, dans ce schéma, le même rôle que Proclus attribue aux *Pseudaria* d'Euclide. Ces textes au moins de l'Organon font ainsi partie de ce que Proclus considère comme une préparation à la méthode dialectique, au même titre et pour les mêmes raisons que les sciences. Les deux modèles semblent donc coexister et peut-être sont-ils compatibles. Il est cependant vrai que Proclus ne décrit pas directement l'épichérématique comme une $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ ou une $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\epsilon\upsilon\sigma\iota\varsigma$. Pourtant, la dialectique telle qu'il la conçoit est une forme d'entraînement qui ne convient qu'à ceux qui sont $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\upsilon\omicron\mu\epsilon\nu\omicron\varsigma$ ¹. À ce titre, même si l'entraînement par les sciences est mieux attesté dans les textes qui nous sont parvenus, il reste que son argument s'applique tout autant à l'épichérématique.

3.2.3 Motivation

Passons maintenant à la troisième composante décrite par Proclus comme indispensable à l'apprentissage, après la bonne disposition naturelle et la préparation adéquate : la motivation. Nous allons examiner comment elle se distingue des deux autres, quelle forme elle prend et quelles en sont les conséquences.

3.2.3.1 Ardeur et tension

Pour espérer un jour connaître l'intelligible, il faut s'y rendre suffisamment semblable. Pour Proclus, cette assimilation exige la réunion de trois conditions : il faut une nature appropriée, il faut ensuite en prendre soin de sorte à la préparer à recevoir des enseignements avancés,

1. *In Parm.* V.989.12. Si la $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ est, comme on l'a vu jusqu'ici, une préparation à la dialectique ou une partie de cette préparation, on ne peut traduire le terme au moyen mais seulement au passif : la dialectique ne peut être un entraînement destinés à ceux en train d'être éduqués, mais bien à ceux qui le sont.

enfin il faut que s’y trouve une ardeur (προθυμία) suffisante¹. En quoi consiste cette dernière ? « Troisièmement, il faut une ardeur et une tension dans la contemplation, de sorte à être capable de suivre les démonstrations grâce à cette ardeur, qui concentre son attention, même quand le maître se contente de donner des indices. »² L’attention soutenue est indispensable quand l’enseignement progresse depuis un accompagnement pas-à-pas, qui explicite tout ce qui s’écarte de l’expérience quotidienne, vers une monstration toujours plus laconique et proche du silence unitaire qui convient aux réalités supérieures³. Elle est suscitée par une double qualité chez l’élève, son ardeur (προθυμία) et sa tension (τάσις ou plus fréquemment συντονία). Ces deux aspects forment manifestement pour Proclus une unité propre, distincte de la disposition naturelle et de la préparation acquise : il ne s’agit ni de quelque chose d’intrinsèquement lié au choix d’incarnation de l’âme, ni d’un résultat qu’on peut raisonnablement attendre du passage par un cursus adéquat⁴.

L’ardeur comme condition de l’apprentissage se caractérise par un certain goût des défis. Le véritable amant de la contemplation, c’est-à-dire ici l’élève prometteur, est celui qui est stimulé plutôt que freiné par la difficulté : celle-ci le rend d’autant plus ardent (προθυμότερον) qu’elle est grande, alors qu’elle intimide l’âme pusillanime encore incapable d’apprendre⁵. Pour bien apprendre, il faut que la complexité intrigue, que l’inconnu suscite la curiosité, voire que l’échec hérisse juste assez pour motiver à le surmonter. Il ne serait guère difficile de mettre de tels sentiments en relation avec la fierté que nous avons décrite précédemment chez le naturel philosophe (toutes deux relèvent d’ailleurs de la partie irascible de l’âme). D’ailleurs, l’ardeur est décrite, de même que la fierté, comme une qualité d’Alcibiade qui pousse Socrate à le juger digne d’enseignement⁶. Cependant, Proclus ne fait pas explicitement ce lien ; sa distinction des qualités naturelles (parmi lesquelles la fierté) et de l’ardeur suggérerait d’ailleurs plutôt que l’une et l’autre sont à placer sur des plans différents.

Si elle n’est pas innée, l’ardeur se cultive-t-elle ? On peut en tout cas la renforcer, tout d’abord en insistant autant que possible sur la lourdeur et la fatigue associées à la tâche d’apprentissage : non seulement cela révélera l’ardeur déjà présente chez l’élève, mais une telle mise en avant de la difficulté augmentera le cœur qu’il met à la surmonter. L’ardeur se rapprocherait-

1. *In Parm.* IV.975.23-29. L’ἐμπειρία de 926.15-927.14 est ici remplacée par une ἐπιμελεία que Proclus traite comme synonyme, aux côtés de la bonne nature et de l’ardeur.

2. *In Parm.* IV.927.14-20 : καὶ τρίτον, προθυμίαν καὶ τάσιν περὶ τὴν θεωρίαν οὕτως ὥστε, καὶ ἐνδεικνυμένου μόνον τοῦ ἡγουμένου, δύνασθαι παρέπεσθαι ταῖς ἐνδείξεσι διὰ τὴν προθυμίαν ἐπιτείνουσαν τὴν προσοχὴν., donc le contexte est traduit au début de ce chapitre.

3. Sur ce laconisme du maître, voir la sous-section 4.2.2. Il est certainement nécessaire à l’autonomie de l’élève que nous examinerons dans la section 3.3.5.

4. Les choses ne sont pas aussi claires chez Platon : alors que la *République* aussi bien que les *Lois* envisagent plus d’une fois la possibilité d’un raté malgré une sélection dès la naissance et un encadrement qui ne laisse rien au hasard (exigeant donc la présence d’un facteur extérieur au bagage naturel et à la préparation acquise), le naturel philosophe est fermement identifié à celui qui est avide d’apprendre en *République* 376b-c.

5. *In Parm.* I.681.15-29. Contrairement à ce qu’indique la note 1 de Luna et Segonds *ad loc.*, cette opposition entre un amant authentique et un amant lâche ne peut renvoyer à celle présentée dans l’*In Alc.* 34.12-37.18 et 47.16-49.15 : il s’agit dans ces derniers passages d’une caractérisation des éraustes, c’est-à-dire des maîtres, tandis que Proclus parle ici d’une qualité de l’amant (vrai ou faux) de la contemplation, c’est-à-dire de l’élève. Il est certes question de Socrate dans les deux cas, mais il a un rôle d’enseignant dans l’*Alcibiade*, d’élève dans le *Parménide*. Par ailleurs, aucune des caractéristiques énumérées ne correspond d’un commentaire à l’autre.

6. *In Alc.* 129.7-11.

elle d'un certain esprit de contradiction ? Seulement à condition de n'y pas trouver un esprit de querelle, mais plutôt une volonté de dépassement de soi-même¹. En montrant à Alcibiade ses propres limites et en lui proposant cordialement de jouer le rôle d'interrogateur qu'il n'est pas encore capable de mener à bien, Socrate renforce l'ardeur d'Alcibiade, qui se rend compte par lui-même de la difficulté et veut la vaincre plutôt que Socrate². L'ardeur peut aussi varier suite à l'action de causes extérieures, comme l'influence des astres qui rend certains moments plus propices que d'autres³. Ce paramètre ne dépend donc pas seulement des interactions pédagogiques, mais il implique de tenir compte de circonstances contingentes ou du moins externes : ce n'est parfois pas le moment.

Mais l'ardeur n'est pas toujours dirigée vers la connaissance et l'apprentissage. Ceux qui sont en toutes choses les plus ardents, à savoir les héros, la dirigent surtout vers les affaires pratiques, elle prend la forme d'un attachement actif et déterminé vers les choses en devenir⁴. Dans de tels cas, l'ardeur se manifeste comme une tension qui renforce les appétits et en rend la réalisation d'autant plus passionnée ou même violente, faute d'un contrôle par la raison⁵. Elle peut se mettre en travers de la raison, voire du bon sens, quand elle se manifeste vis-à-vis d'objets futiles, comme de simples jeux⁶. Ceci dit, c'est cette même tension qui permet à la raison, renforcée par la connaissance, de vaincre les passions ; à l'inverse, en excès par rapport aux capacités du corps, elle peut même lui nuire et entraver son propre apprentissage⁷. Comment comprendre cette variété de rôles ?

Pour répondre à cette question, il faut revenir à l'objet le plus générique de la tension psychique⁸. Celle-ci est toujours tension d'un désir qui, dans la métaphysique néoplatonicienne, porte par définition sur le Bien, ou sur une chose qui y participe, et qui est belle et aimable dans la mesure où elle y participe. Selon le relâchement ou au contraire la tension de ce désir, on parlera d'un simple élan (ἐφρεσίς) ou d'un authentique amour (ἔρωσ) : la tension est ce qui élève le désir et le rend mieux capable de saisir ce qu'il y a de bon dans son objet⁹. Par contraste, si la partie désirante de l'âme, naturellement plus relâchée que l'irascible, n'est pas assez tendue (par exemple parce que seule la partie irascible l'est), elle sera victime de ses propres désirs dont elle ne tirera pas le bien qu'elle aurait pu en obtenir¹⁰. Nous avons vu précédemment que la première étape de la παιδεία consiste à instiller et rectifier la tension présente dans les parties irrationnelles de l'âme, par la gymnastique et la musique. S'il s'agit bien ici de la même tension,

1. Sur la bonne Discorde comme amour du Bien et de son obtention par le travail, par opposition à l'esprit de querelle, voir *In Op.* 12-19 et 21.

2. *In Alc.* 212.12-16 et 305.17-22.

3. *In Remp.* II.274.11-14.

4. *In Remp.* II.76.23-77.4 et *In Crat.* 118, p. 71.2-5 ; toutes les âmes ont dans une certaine mesure un tel attachement : *In Remp.* II.159.19-160.10.

5. *In Remp.* I.124.14-19.

6. *In Alc.* 239.4-12.

7. Respectivement *In Remp.* I.22.18-21 et 207.20-30.

8. La συντρονία comme tension de l'âme orientée vers un but, aussi bien que du corps, est thématiquée dès Aristote : *Politique* 1337b40 et 1370a12 ; *Génération des animaux* 787b12 ; voir aussi l'image de l'arc dans l'*Éthique à Nicomaque* 1094a20-25. Elle revient comme figure repoussoir chez Sextus Empiricus, *Contre les Mathématiciens* XI.112.

9. *In Alc.* 194.8-20 ; 329.23-330.9 ; 336.27-337.2 et *ET* 7 ; voir aussi *In Crat.* 93, p. 46.15-17.

10. *In Tim.* I.117.13-18 et *In Alc.* 194.8-20.

on comprend que son excès en une partie de l'âme irrationnelle par rapport à l'autre puisse mener aux dérives que la παιδεία visait à corriger, par exemple la sauvagerie. Dans ce cas, cela constitue un nouvel exemple d'une porosité entre le pan de préparation et celui de motivation. Proclus va parfois même jusqu'à identifier la disposition d'un être à recevoir l'action de ses causes avec son désir pour cette cause¹.

Il reste que, quand il s'y intéresse en particulier, la tension recouvre une réalité subjective bien distincte, présente tout au long de la vie incarnée de l'âme :

La vie attribuée à celui qui l'a choisie en faisant usage de son intellect, si elle est bien tendue, rend le genre de vie souhaitable et non mauvais [...] Se saisir du meilleur sans y mettre assez de vigueur, c'est supprimer le bien qui s'y trouve, tandis que la tension contribue au plus haut point au progrès vers la vertu. Et il semble que parmi ces conditions, l'une relève du jugement de l'âme (à savoir le choix du meilleur genre de vie parmi ceux proposés), l'autre relève de la détermination au cours de la vie (à savoir la tension avec laquelle l'âme saisit ce qu'elle a choisi). C'est à partir de ces deux conditions que nous devenons disposés à recevoir de l'univers un meilleur lot.²

La tension ne désigne ici pas une propriété de l'âme elle-même ou de l'une ou l'autre de ses parties, mais bien de la façon dont elle se tient à la vie qu'elle a fait de son mieux pour choisir, lors de son incarnation. Le choix initial du genre de vie – c'est-à-dire ce qui a résulté en l'obtention de telles ou telles qualités naturelles – n'est pas suffisant, mais il requiert le maintien, tout au long de la vie, d'une tension par laquelle ce choix sera préservé et réactualisé.

À la lumière des deux caractérisations que nous venons d'esquisser, il semble permis de conclure que si l'ardeur et la tension se recourent parfois, elles désignent des aspects différents de la motivation subjective. La tension est une propriété de la façon qu'a l'âme de vivre sa vie dans le corps ; en quantité suffisante et correctement proportionnée, elle garantit de tirer le maximum de son choix de vie. Insuffisante ou mal répartie, elle vient entraver le progrès de l'âme. Dans certains cas, la tension peut se manifester par une ardeur dans les actions qui sera, selon le mode de vie dont il est question, dirigée vers des enjeux pratiques ou vers l'apprentissage. Dans ce cas, elle peut transformer ce qui n'était que sagacité ou fierté naturelles en curiosité active et en laboriosité devant la difficulté. C'est une même ardeur qui s'observe chez les héros et chez les (futurs) philosophes, mais son objet et ses conséquences diffèrent, car leurs genres de vie ne sont pas les mêmes. Elle mène cependant, dans les deux cas, à un plein accomplissement du genre de vie choisi, couplée à une préparation appropriée, qui interfère parfois avec elle, mais en reste clairement distincte.

1. *In Parm.* IV.842.36-843.6.

2. *In Remp.* II.289.7-9 et 12-19 : τῷ δὲ ἐλομένῳ σὺν νῶ ζῶῃ προστεθεῖσα σύντονος ποιεῖ τὸν βίον ἀγαπητόν, οὐ κακόν· [...] τὸ [γὰρ ἀσθενη]κῶς ἀντιλαβέσθαι τοῦ ἀμείνονος ἀν[αιρεῖ τ]ὸ ἐν αὐτῷ ἀγαθόν· προστίθησι δὲ ἡ συντονία καὶ τῷ μὴ ἄκρῳ πάμπλου πρὸς τὴν εἰς ἀρετὴν ὁδόν. Καὶ ἔοικεν καὶ τούτων τὸ μὲν εἰς τὴν κρίσιν ἀναφέρεσθαι τῆς ψυχῆς, ἢ ἐκλογῇ τοῦ τῶν προτεινομένων ἀμείνονος βίου, τὸ δὲ εἰς τὴν τῆς ζωῆς ῥώμην, ἢ σύντονος ἀντίληψις τοῦ ἐκλεγέντος. Ἐξ ἀμφοτέρων δὲ ἐπιτήδειοι γιγνώμεθα πρὸς τὸ τυχεῖν μείζονος ἐκ τοῦ παντός εὐμοιρίας· On a omis ici les lignes corrompues, mais ce qu'en reconstituent les éditeurs est cohérent avec le reste du passage.

3.2.3.2 Étonnement

Notre objet présent n'est cependant pas la vie des guerriers et des héros, mais la vie ou partie de vie tournée vers l'apprentissage. Si la motivation (désignons ainsi la propriété dont ardeur et tension sont les aspects complémentaires) ne se limite pas au bagage naturel, et si la préparation éducative ne fait qu'y apporter une contribution, doit-on se résigner à la laisser au hasard ? Il est encore possible et nécessaire d'agir sur elle dans une certaine mesure, une fois le temps de la gymnastique et de la musique dépassé, quand l'enseignement philosophique proprement dit doit commencer.

Le phénomène par lequel survient à titre premier la motivation est l'étonnement ($\theta\alpha\tilde{\upsilon}\mu\alpha$). Proclus reprend l'idée classique qui veut que l'étonnement soit le commencement de toute démarche philosophique ; il va même bien plus loin, en en faisant le principe de toute connaissance. Cela vaut non seulement chez les humains, mais aussi chez les dieux de tous rangs : l'étonnement est la force qui assure la conjonction (temporelle ou éternelle) entre son sujet et son objet, c'est-à-dire entre ce qui connaît et ce qui est connu. Il préside ainsi au bon ordonnancement de l'univers, en incitant les réalités inférieures à recevoir l'action des supérieures¹. Il ne s'agit donc pas seulement d'un état mental, mais d'une force métaphysique, qui réalise le lien entre des réalités même dépourvues de conscience humaine. Les âmes individuelles ne font pas exception : dès le moment où elles sont amenées à choisir leur prochaine incarnation, c'est l'intensité de l'étonnement de chacune qui la rend plus ou moins capable de choisir une vie propice à l'intellection des réalités supérieures, et donc de faciliter sa propre progression². Selon Proclus, une fonction des châtiments et récompenses après la mort, outre la correction de l'âme directement concernée, est d'ailleurs de stimuler cet étonnement chez les autres âmes afin de les guider dans leurs choix³. L'étonnement ne se limite pas à ce premier moment décisif, il peut avoir lieu tout au long de la vie. Il implique une surprise, une rupture soudaine, amenée de l'extérieur, avec les attentes habituelles d'une âme. Nous verrons plus bas que c'est l'enjeu principal de la première rencontre entre Socrate et Alcibiade ; c'est en étonnant ce dernier qu'il s'assure de son potentiel, le rend capable de purification philosophique et en réalise la première étape en faisant naître en lui une fascination pour cette démarche⁴. De façon plus générale, le rapport à l'étonnement est essentiel à la définition de la relation pédagogique. L'amant authentique, c'est-à-dire l'enseignant, se caractérise par sa capacité à provoquer l'étonnement et l'excitation ($\acute{\epsilon}\kappa\pi\lambda\eta\xi\varsigma$) chez son aimé, par contraste avec l'amant grossier, qui a lui-même lieu d'être étonné et fasciné par celui qu'il aime ou croit aimer⁵. En attendant de pouvoir illustrer par des exemples concrets comment s'opère l'éveil de l'étonnement chez un élève, commençons par étudier de plus près les deux notions qui gravitent autour et que nous venons de mentionner, à savoir l' $\acute{\epsilon}\kappa\pi\lambda\eta\xi\varsigma$ et la fascination ($\pi\tau\omicron\iota\alpha$).

1. *In Tim.* I.133.7-14 ; les *loci classici* sur l'étonnement sont le *Théétète* 155d et la *Métaphysique* 982b12-983a13.

2. *In Remp.* II.187.14-19.

3. *In Remp.* II.175.10-15.

4. *In Alc.* 42.5-43.5.

5. *In Alc.* 35.6-13.

Ἐκπληξις L'ἔκπληξις décrite par Proclus, comme un état mental qui semble propre aux âmes individuelles. Il s'agit d'un mélange d'excitation et de stupéfaction, une trépidation inquiète causée par la rencontre inattendue d'un objet plus grand que soi, qui suscite un appel puissant et soudain. C'est notamment l'état des jeunes enfants devant la moindre stimulation extérieure, qui excite tant leur âme encore inexpérimentée qu'elle les ballote en tous sens et les marque durablement, au point de rendre provisoirement impossible la rationalité¹. Cependant, la rationalité est à son tour indispensable pour que soient possibles certaines formes d'ἔκπληξις, par exemple celles tournées vers des réalités non directement sensibles comme la richesse ou le pouvoir : il faut une raison mal dirigée mais une raison néanmoins pour y attacher de l'importance². Par contre, ce n'est pas le cas de l'ἔκπληξις provoquée par la beauté : si celle qu'elle provoque chez chacun est proportionnée à la capacité de chacun à la saisir et à la contempler, c'est bien l'ensemble des réalités, des plus divines aux plus matérielles, qui sont converties, prises d'amour, de joie et d'ἔκπληξις, en présence de manifestations du Beau³. Pour autant que toutes choses puissent ressentir de la joie et de l'ἔκπληξις, elles y sont amenées par le spectacle de la beauté ; Proclus reprend ici la thèse plotinienne d'une universalité de la contemplation et l'étend à ses effets affectifs. Ailleurs, il est toutefois plus prudent : certes, toutes choses éprouvent un désir naturel pour le Bien, mais ce désir est normalement calme et silencieux. Ce n'est que dans le cas de notre âme que survient une ἔκπληξις et une agitation accompagnées de joie et de fascination lorsqu'elle est mise en contact avec quelque chose qui lui révèle un aspect du Bien⁴.

Dans le cadre qui nous occupe, nous pouvons nous contenter de mentionner cette ambiguïté sans chercher à la résoudre, puisqu'il est du moins certain que les âmes humaines, qui nous intéressent, sont emplies d'ἔκπληξις non seulement envers et sous l'action de stimulations sensibles ou de distractions mondaines, mais aussi du Beau et du Bien. Cette ἔκπληξις n'est pas gratuite ou sans effet : au moins lorsqu'elle est provoquée par l'étonnement, elle mène, la plupart du temps, celui qui l'éprouve à entrer de plus en plus en sympathie avec le Bien⁵. Il ne s'agit donc pas seulement d'affirmer que l'ἔκπληξις est un plaisir surajouté qui vient fournir une motivation extrinsèque à l'apprentissage (on apprendrait *parce que* c'est agréable), mais plutôt de considérer que l'âme qui est saisie d'étonnement se retrouve liée à l'action providentielle du Bien, de sorte à lui être affectivement conjointe, à ce que son ἔκπληξις aille de pair avec sa progression. Une telle sympathie est médiée par l'expérience de la beauté : tout comme dans les initiations mystériques, la révélation proprement dite est précédée et préparée par divers rites qui ont en commun d'exciter (ἐκπλήττει) le novice, de même la participation au Bien doit se faire à travers une conversion vers le Beau qui excite le spectateur⁶. La même comparaison est reprise par Proclus à propos de l'enseignement : comme un mystagogue, le maître doit provoquer par ses paroles étonnement et ἔκπληξις afin de disposer et d'inciter l'élève à adopter le

1. *In Tim.* III.329.24-40.

2. *In Remp.* II.323.11-20.

3. *TP* I.24, p. 108.7-11 et 108.23-109.2.

4. *TP* III.18, p. 63.27-64.6.

5. *In Alc.* 61.11-13.

6. *TP* III.18, p. 64.6-12.

bon état d'esprit pour entamer la démarche philosophique¹. À travers sa contrepartie affective qu'est l'ἔκπληξις, l'étonnement prend ainsi (au moins pour les âmes) une dimension essentiellement protreptique : par des paroles ou éventuellement une attitude galvanisantes, le maître suscite assez de surprise et d'enthousiasme pour mettre en marche l'ardeur, rendue possible par la tension, la disposition et la préparation déjà présentes. Il a donc un rôle de déclic qui peut et doit être hautement persuasif, se déployant au sein d'une relation personnelle de maître à élève. Ainsi Proclus nous livre-t-il, en passant, son propre exemple, lui que sa rencontre avec Syrianus a empli d'étonnement et d'ἔκπληξις pour la doctrine de Platon².

Fascination L'ἔκπληξις ainsi provoquée est salutaire et sans doute puissante, mais un tel état est rarement durable. À travers elle, l'étonnement sert de déclic mais non de carburant pour mettre en mouvement l'ardeur de l'âme. Ce qui jouera ce rôle, c'est la fascination qui en résulte sur le plus long terme. Celle-ci est un état chronique, profitable ou délétère selon son objet. En effet, on peut éprouver une fascination pour la richesse, voire pour le vice, qui est évidemment contraire à la bonne disposition à la vertu et dont il faudra par tous les moyens se purifier pour pouvoir apprendre³. L'âme orgueilleuse du naturel philosophe se prête tout particulièrement à se fasciner pour la puissance : bien encadrée, il s'agira de la noble puissance des réalités intelligibles, à défaut, des puissances apparentes que l'on peut posséder dans la vie politique⁴. La purification des attachements corporels ne vise donc pas à se débarrasser de toute fascination, pas plus d'ailleurs que de l'ἔκπληξις : l'ataraxie n'est pas au programme. Au contraire, un tel détachement, grâce à une progressive conversion vers l'Intellect, mène bien plutôt à une fascination pour la vertu d'une part, pour l'hypothèse des Formes et ses conséquences d'autre part⁵. Cette fascination est, pour ainsi dire, une obsession qui consacre et renforce le détachement des biens ordinaires, pour concentrer toute l'attention sur un objet supérieur, qui ramène inlassablement les considérations sensibles à leurs enjeux intelligibles⁶. Il s'agit donc d'un état mental durable, par lequel l'attention est constamment redirigée sur un seul objet. Pour qu'il soit fécond, il faut que cet objet revienne, d'une façon ou d'une autre, aux réalités intelligibles. Il est intéressant de constater que la seule hypothèse de telles réalités est déjà considérée par Proclus comme un objet valable de fascination : à travers l'exploration consciencieuse de cette hypothèse (selon la méthode dialectique), l'âme se dirige toujours davantage vers l'intellection des objets que cette hypothèse concerne, à savoir les formes. Cela suggère aussi que la fascination pour les intelligibles eux-mêmes est en pratique équivalente à celle pour l'hypothèse qui en pose l'existence : c'est à travers l'examen de cette hypothèse que l'on peut commencer à saisir les intelligibles. Quoi qu'il en soit, cet état presque hypnotique provoqué par l'étonnement, stimulé par l'ἔκπληξις et facilité par l'ardeur, la tension,

1. *In Alc.* 61.13-62.2.

2. *TP IV.*23, p. 69.8-12.

3. *In Tim.* I.380.8-15 et *In Alc.* 111.1-6.

4. *In Alc.* 136.13-137.1.

5. Respectivement *Dec. Dub.* 34 (si l'on accepte de considérer le *studiosis* comme une traduction de πτοία ; Sébastocrator y donne une tournure verbale qui escamote le substantif) et *In Parm.* III.797.7-15.

6. *In Parm.* V.994.19-24.

les dispositions naturelles et la préparation appropriée, permet de maintenir l'attention fixée sur l'apprentissage et, surtout, sur la démarche à la fois laborieuse et vertigineuse d'exploration systématique des hypothèses que constitue la dialectique.

3.2.3.3 Libre arbitre

Jusqu'à présent, notre description de la disposition à apprendre d'un élève a accordé beaucoup d'importance à des éléments qui ne dépendent guère de lui, comme ses qualités naturelles ou la préparation par laquelle on le fait passer. Même la dimension de motivation se retrouve, par l'analyse conceptuelle, ramenée à des facteurs manipulables de l'extérieur, que ce soit lors de l'éducation préliminaire ou à travers l'étonnement suscité par le maître. Pourtant, nous avons vu qu'elle est distincte du bagage inné comme de la préparation ; elle ne devrait donc pas se réduire à l'un des deux ou même à un mélange de deux. D'ailleurs, bien que les âmes reçoivent un lot et soient assignées à la garde d'un dieu, qui préside à leur mode de vie, elles peuvent, par leurs choix propres, se rendre mieux disposées à l'action d'un autre¹. Quelle place donner à cette liberté de choix ?

La question de la liberté et du libre arbitre est toujours hautement complexe ; si le néoplatonisme est loin de faire exception, le corpus proclien a le mérite d'en proposer un traitement abondant et relativement clair². Pour le dire en quelques mots, l'ensemble de la réalité corporelle est entièrement soumis au destin comme enchaînement déterministe de causes et conséquences, sans qu'il y ait de sens à parler pour elle de liberté ou de choix³. Par exemple, c'est sous l'influence des astres, mêlée aux conséquences inexorables de nos habitudes de vie, en celle-ci ou en nos vies précédentes, que nous faisons chacune de nos actions⁴. Même les âmes incorporées qui semblent les plus libres, à savoir les nôtres, sont aussi soumises à la causalité que les plantes. Toutefois, à leur différence, on peut trouver chez l'âme humaine quelque chose de « sans maître » qui y résiste et lutte avec le destin⁵. Cet élément sans maître est à identifier avec la vertu, qui est la seule façon de s'affranchir de la servitude des passions, sensations, troubles et déterminations extérieures causées par la corporéité, c'est-à-dire du destin⁶. C'est quand elle suit ses sensations et désirs corporels que l'âme se corporifie et devient le jouet du destin ; c'est en tant qu'elle suit son intellect et acquiert la vertu qu'elle y échappe⁷. On peut justifier cette

1. *In Tim.* I.140.9-15 et 145.24-27.

2. Un commentaire des textes pertinents pour cette question a été proposé par J.-P. SCHNEIDER, « La liberté dans la philosophie de Proclus », Université de Neuchâtel, thèse soutenue en 2010 ; ainsi que par U. COOPE, *Freedom and Responsibility in Neoplatonist Thought*, Oxford, Oxford University Press, 2020.

3. *De Prov.* 13 et 44. Il s'agit bien de la réalité corporelle. Un autre argument promeut un déterminisme absolu de toute la réalité temporelle (y compris psychique) au motif que les dieux en ont une connaissance éternelle, comme le lit R. CHLUP, *Proclus, op. cit.*, p. 9-16 à partir des *ET* 124. Toutefois, rien n'empêcherait une lecture compatibiliste de ce passage : les dieux, hors du temps, pourraient connaître de toute éternité les errances libres d'une âme sans les déterminer. Voir cependant les nuances que Chlup apporte aux p. 213-233.

4. *In Remp.* II.274.7-22.

5. *In Remp.* II.13.4-13.

6. *In Remp.* II.276.1-15 et 288.1-7. Proclus reprend des arguments que l'on retrouve déjà chez Épictète (*Entretiens* III.13) et Porphyre (*Ad Marc.* 34), mais la source qu'il cite ici avec approbation est Amélius.

7. *De Prov.* 21-26 ; cette échappée se fait par degrés, qui sont à la fois degrés de vertu et degrés de liberté, voir à ce sujet C. HELMIG et A. L. C. VARGAS, « Ascent of the Soul and Grades of Freedom », *art. cit.*

description en rappelant l'équation régulièrement faite, dans la philosophie néoplatonicienne et notamment proclienne, entre la liberté et l'autoconstitution : une chose n'est libre que dans la mesure où elle est le principe de ce qu'elle est¹. Dans la mesure où l'acquisition de la vertu est justement l'un des enjeux de l'apprentissage et de l'ascension de l'âme, cela nous place devant un cercle : si la motivation active requise pour apprendre exige une vertu que cet apprentissage est censé procurer, la liberté de se libérer exige d'être déjà libre².

Une façon de s'en sortir consisterait à accepter le fait que certaines âmes, sous l'action de la chaîne causale du destin, développeront la motivation nécessaire pour apprendre, d'autres non. Dans cette optique, seront sauvées celles que la Providence aura mises en bonne situation, et elle ne l'a pas voulu pour toutes. La solution de Proclus se rapproche de ce tableau, mais y apporte une importante nuance. Il définit la faculté de choix de l'âme à partir d'une division : une faculté peut être soit rationnelle, soit irrationnelle, et dans chaque cas, soit cognitive, soit appétitive. Il tient pour évident que l'irrationnel exclut toute possibilité de choix, et dans la mesure où le choix implique un désir, il conclut que cette faculté est rationnelle et appétitive. En l'occurrence elle est un appétit qui peut se porter tant sur les biens réels que sur les biens apparents³. C'est dans cette faculté de choix que Proclus trouve l'essentiel du libre arbitre : celui-ci n'est pas une faculté de faire une chose plutôt qu'une autre, mais de la désirer ; il importe donc peu qu'il dépende d'elle d'obtenir l'objet de son désir⁴. La thèse est ailleurs poussée au bout de sa logique : celui qui agit sous l'effet de sa nature peut néanmoins conserver son automotricité tout en étant un instrument de l'univers et de sa causalité, à la condition qu'il consente à l'action que l'univers lui fait accomplir et y prête sa coopération⁵. « Le choix de la vertu est libre mais l'action sur les choses extérieures dépend de l'ordre cosmique. »⁶

Si l'on étend cette affirmation depuis le choix de la vertu jusqu'à celui de son mode d'acquisition qu'est l'apprentissage, on peut revenir à notre problème. L'âme qui doit encore apprendre est encore aliénée à ses affections corporelles et soumise aux arrêts du destin. Elle n'a aucune prise sur sa nature (si ce n'est au moment décisif et irréversible du choix des incarnations) ni sur sa préparation, qu'elle reçoit en plus grande part de l'extérieur et qui sera d'ailleurs probablement dépendante du contexte socio-économique. Elle n'a même pas forcément la possibilité de décider souverainement de développer de l'ardeur ou de l'étonnement vis-à-vis de la connaissance. En revanche, une fois confrontée à un possible objet d'étonnement, à un encouragement, une source d'ardeur, d'ἐκπληξις ou de fascination, elle peut toujours s'y prêter, accepter de

1. U. COOPE, *Freedom and Responsibility in Neoplatonist Thought*, op. cit., p. 109-115.

2. En *In Alc.* 164.22-165.3, Proclus ira jusqu'à dire que seul le sage peut prétendre choisir librement ; en *In Tim.* I.187.1-4 il suggère même que la liberté est un attribut principalement divin.

3. *De Prov.* 58.

4. *De Prov.* 55 et 61.

5. *Dec. Dub.* 39.19-28. Bien qu'il n'utilise pas ce passage, notre lecture rejoint donc celle de C. STEEL, « Liberté divine ou liberté humaine ? : Proclus et Plotin sur ce qui dépend de nous », dans « *Mais raconte-moi en détail...* » Éd. M. BROZE, B. DECHARNEUX et S. DELCOMMINETTE, p. 525-542, qui montre que la liberté au sens de Proclus s'entend comme proportionnelle à l'obéissance à la volonté divine, manifestée par l'ordre cosmique ; cf. C. STEEL, « Human or divine freedom : Proclus on what is up to us », dans *What is Up to Us ?*, éd. P. DESTRIÉE, R. SALLES et M. ZINGANO, p. 311-328.

6. *In Tim.* I.201.12-16 : ἐτι δὲ ἡ μὲν προαίρεσις τῆς ἀρετῆς ἐλευθέρᾳ, ἡ δὲ ἐνέργεια ἡ εἰς τὰ ἔκτος δεῖται τῆς κοσμικῆς τάξεως.

jouer le jeu, ou y résister. C'est dans cette marge de manœuvre que réside la liberté de l'âme, ou plutôt la possibilité pour elle de devenir libre par l'acquisition de la vertu. Faute de ce consentement, la motivation nécessaire à l'apprentissage fera défaut. Cela n'exclut pas que bien des âmes, par manque d'une préparation ou de qualités naturelles suffisantes, n'aient même pas la possibilité de profiter des éventuelles occasions qui leur seraient offertes. Mais à l'inverse, même les personnes bien nées et bien préparées (nous avons vu que si les critères étaient exigeants, ils n'étaient pas aussi exclusifs que de prime abord) auront besoin de consentir à endosser l'ardeur, à s'étonner et à se prêter à la logique d'ἐκπληξις et de fascination qui mènent à la connaissance ; elles, au moins, demeurent libres de progresser ou non. Cette précision va revêtir une certaine importance au cours de l'apprentissage philosophique proprement dit, qui exigera opiniâtreté et esprit d'initiative.

3.3 Application aux dialogues

À présent que nous avons passé en revue, sur un mode général, les qualités qui constituent la bonne disposition à apprendre, voyons comment Proclus les retrouve dans des situations pédagogiques fictives mais concrètes, en l'occurrence chez les personnages des dialogues platoniciens qui y ont un rôle d'élève. Certains des passages que nous allons examiner sont très proches de ceux où Proclus introduisait les qualités que nous avons décrites, d'autres au contraire ne se comprennent pleinement qu'à la lumière de celles-ci. Parmi les commentaires procliens, ce sont ceux à l'*Alcibiade* et au *Parménide* – le premier et le dernier du cursus néoplatonicien tel qu'il est usuellement reconstitué – qui nous offriront le plus grand nombre d'exemples intéressants.

3.3.1 Les personnages du *Parménide*

La pensée néoplatonicienne peut être décrite comme une exploration hénologique du *Parménide*, qui y trouve la clé de l'ensemble de la philosophie de Platon et, à partir de là, de l'interprétation de tout l'univers¹. La théorie proclienne de l'enseignement s'inscrit dans ce geste exégétique, et cela à deux titres. Le premier est que tous les personnages du *Parménide*, y compris ceux qui n'y ont qu'un rôle très secondaire, sont mis par Proclus en correspondance avec un échelon de sa métaphysique. Leurs interactions, à leur tour, correspondent à des étapes (ou à leurs propriétés) de l'ascension conversive de l'âme et de l'intellect. Le cadre diégétique du *Parménide*, loin d'être un ornement, est ainsi une façon d'exprimer, sur un mode ramassé, tout le processus d'apprentissage.

Niveaux diégétiques dans le *Parménide* L'investissement des personnages se traduit d'abord par une analyse de l'emboîtement des narrations. Le *Parménide* se présente comme un récit de Céphale à un auditoire non précisé. Il raconte être arrivé à Athènes accompagné de compatriotes clazoméniens et philosophes, avoir rencontré Glaucon et Adimante sur l'agora,

1. J. TROUILLARD, « Rencontre du néoplatonisme », *art. cit.*, qui insiste surtout sur la seconde partie du dialogue, mais le néoplatonisme tardif s'est aussi largement attaqué à la première.

et avoir décidé d'aller avec eux trouver leur frère Antiphon. Ils le prient alors de raconter le récit, qu'il tenait de Pythodore, de l'entrevue qu'a eue Socrate avec Zénon et Parménide; Antiphon s'exécute. Même si Pythodore n'a ici qu'un rôle de source du récit d'Antiphon, cela nous donne quatre niveaux diégétiques, le texte est un discours rapporté de quatrième ordre. Pour Proclus, ces quatre niveaux constituent déjà une présentation suggestive des degrés de réalité. Le récit de Céphale, qui ne s'adresse à personne d'explicitement déterminé, ressemble à l'information, par les formes sensibles, de la matière, réceptacle indéterminé qui n'aura pas, à son tour, d'action structurante sur autre chose : le lecteur n'est pas supposé raconter à son tour. Le récit que fait Antiphon à Céphale correspond à l'émergence des formes naturelles : les Clazoméniens qui l'entendent sont ioniens et « donc » physiologues. Celui de Pythodore à Antiphon est, quant à lui, analogue à celle des formes psychiques à partir du Démiurge : Antiphon est réputé amateur de chars, or l'âme est comparée par Platon à un attelage ailé. Enfin, l'entretien proprement dit renvoie à l'action des formes intelligibles elles-mêmes, qui structurent tous les niveaux précédents¹.

Ces analogies parfois forcées permettent d'introduire des correspondances qu'on peut trouver artificielles mais non dépourvues de cohérence. Ainsi, les personnages de Parménide, Zénon et Socrate constituent ensemble une image de la totalité du divin, avec, à son extrémité inférieure, un Socrate comme Intellect particulier, participé mais indivisible. Au niveau (narratif comme métaphysique) suivant, Pythodore correspond au sommet des réalités intermédiaires, à savoir la classe angélique et intellectuelle. Puis, les trois frères correspondent aux classes d'âmes démoniques, issues d'un même Père et chargées par lui de tâches démiurgiques, notamment d'informer les âmes individuelles. Enfin, Céphale et ses amis clazoméniens représentent ces dernières, qui évoluent au sein de la nature et cherchent à la connaître². En parallèle de ce jeu de correspondances, Proclus donne également un argument sous forme de déduction a priori : tout est soit une οὐσία, soit en devenir, soit intermédiaire entre ces catégories, à moins qu'elle ne les dépasse. Or, ces quatre cas de figure correspondent aux quatre grands niveaux de réalité que sont les hénades, les intelligibles, les intermédiaires et le devenir, chacun exprimant une même réalité avec un degré d'éloignement supplémentaire depuis l'unité, jusqu'à s'arrêter à l'indétermination³. On peut donc interpréter chaque récit, qui lui aussi s'intéresse à un même entretien, comme représentant l'action de l'un de ces niveaux.

Céphale et les Clazoméniens Les visiteurs venus de Clazomènes présentent un intérêt pour notre recherche. Non seulement ils représentent les âmes particulières, mais leur voyage lui-même reçoit un sens didactique dans l'exégèse proclienne. Ils viennent de Ionie, arrivent à Athènes pour y entendre le récit d'une rencontre qui s'est produite avec des philosophes venus d'Italie. Or la Ionie représente la nature corporelle, qu'étudient les physiologues ioniens, l'Italie la réalité intelligible que contemplant les écoles pythagoricienne et éléate; Athènes et l'école platonicienne font ainsi figure d'intermédiaire démonique, qui reçoit directement l'action des

1. *In Parm.* I.626.4-31.

2. *In Parm.* I.628.18-630.19; 662.31-663.30 et 670.21-26.

3. *In Parm.* I.644.5-645.8.

causes et y fait participer les réalités inférieures en la médiatisant¹. De fait, en demandant à Antiphon de leur faire son récit, les Clazoméniens marquent l'attachement des âmes à leurs causes, en l'occurrence aux chefs de leurs séries respectives, attachement qui présuppose une certaine connaissance des démons et surtout un désir de participer à leur action². En effet, toute ascension exige une connaissance préalable de l'intermédiaire, celle-ci permet une approche progressive qui culmine en une union avec lui : il faut s'assimiler au moyen terme pour recevoir sa part de l'action divine dont il est dépositaire. C'est pour signifier cela que les Clazoméniens doivent d'abord apprendre d'Adimante le nom (comme symbole de la nature exacte) de son frère Antiphon, qui servira de médiation suivante³. Cette connaissance indispensable ne part pas de rien : Adimante l'enseigne aux Clazoméniens à partir d'autres connaissances qu'ils possèdent déjà (en l'occurrence, le nom du père d'Antiphon et le fait qu'il a assisté à l'entretien de Parménide, Zénon et Socrate) et qu'ils sont capables d'exprimer d'eux-mêmes, de même que l'action des démons perfectionne et complète toujours des connaissances préexistantes⁴.

Ce développement est cohérent avec ce que nous avons vu précédemment sur l'indispensable préparation à la connaissance et sur ses prérequis sous forme de familiarité innée avec l'intelligible. L'hésitation d'Antiphon à répondre aux Clazoméniens lorsqu'ils vont le trouver nous permet de faire un pas de plus. En effet, alors que son frère avait annoncé qu'obtenir de lui le récit serait facile (126c), Antiphon affirme que la question est difficile (127a). Proclus donne deux interprétations complémentaires de cette dissonance. D'une part, le déploiement par les causes divines ou démoniques de leur propre puissance (qui est un aspect de la causalité et de l'enseignement⁵) est indispensable mais facile à mettre en œuvre, tandis que la bonne disposition à recevoir cette action est beaucoup plus difficile à atteindre⁶. D'autre part, Proclus ajoute, comme un commentaire personnel (*δοκεῖ δέ μοι*), qu'il s'agit là aussi d'une stratégie pédagogique de la part d'Antiphon, pour à la fois tester et stimuler l'ardeur des Clazoméniens⁷. Conformément à ce qu'on a vu précédemment sur l'ardeur, l'insistance sur la difficulté motive ceux qui sont capables d'apprendre et les distingue de ceux qui n'y sont pas prêts.

Parmi les Clazoméniens, le personnage de Céphale, premier narrateur du dialogue, occupe une place particulière. Bien qu'il se présente comme se contentant d'accompagner ses amis dans leur quête, il est le seul à être nommé par Platon et c'est lui qui pose les questions à Adimante et Antiphon. Dès lors, il a en quelque sorte aussi un rôle de médiation interne au niveau psychique, entre les enseignements reçus du niveau démonique d'Adimante et Antiphon et les autres Clazoméniens. Il correspond ainsi à la partie supérieure de l'âme (son « cocher »),

1. *In Parm.* I.629.19-630.13 et 659.26-661.8. Il faut noter que les significations symboliques des lieux n'ont cours qu'au sein d'un même dialogue : dans la *République* telle que commentée par Proclus, tant les entretiens successivement rapportés que les lieux où ont se déroulent font plutôt d'Athènes le symbole de l'intelligible, son extérieur représentant le devenir, cf. *In Remp.* I.17.2-18.7.

2. *In Parm.* I.680.5-17.

3. *In Parm.* I.669.26-670.21. Cette description n'est pas sans rappeler la théorie jamliquée de la prière, voir notamment *De Mysteriis* V.26.

4. *In Parm.* I.673.24-674.18.

5. Voir sous-sections 3.1, 4.1 et 5.1.

6. *In Parm.* I.680.17-681.7.

7. *In Parm.* I.681.7-15.

seule à être vraiment automotrice, par opposition aux facultés de l'âme qui ne participent à l'autonomie et à l'ascension que par son biais, représentés par les Clazoméniens anonymes¹. L'exercice de cette automotricité est la tâche essentielle de l'âme individuelle, que Céphale représente plus encore que ses compagnons ; elle s'exerce par excellence à travers son attitude proactive. Celle-ci consiste à tâcher d'acquérir la disposition requise pour recevoir l'action perfectrice des êtres supérieurs, en l'occurrence en posant des questions pour apprendre ce qu'elle ne sait pas et obtenir ce qu'elle est prête à entendre². Il nous semble toucher là à un point central de la longue interprétation proclienne du bref prologue narratif du *Parménide*. Dans la perspective du commentateur, le choix d'écriture pour le moins surprenant de Platon, qui enveloppe l'entretien qu'il veut raconter dans le récit de trois personnages se citant l'un l'autre, mais qui ne joueront plus aucun rôle par la suite, reçoit un rôle positif. Il ne s'agit pas d'une vaine coquetterie, pas uniquement non plus d'un simple résumé très condensé du système métaphysique qui sera développé par la suite. Ces premières lignes sont investies d'un rôle normatif. Comme les Clazoméniens menés par Céphale le bien nommé, nos âmes (elles aussi « venues » au texte pour apprendre le récit de l'entretien) reçoivent le rôle d'utiliser leur automotricité pour se rendre bien disposées à l'action perfectrice des causes supérieures, symbolisées, dans l'ordre ascendant, par Antiphon, Pythodore, Socrate, Zénon et Parménide. Cette assignation donne au lecteur une attitude à adopter devant le texte. Elle illustre par ailleurs les conditions de l'apprentissage : nous avons certes vu que le don de l'enseignement est réputé facile pour les causes supérieures une fois la disposition correcte conquise chez l'élève, mais encore faut-il que les conditions extérieures soient réunies, que l'automotricité ne fasse pas défaut, et que la progression se fasse dans l'ordre, des niveaux les plus imparfaits vers les plus parfaits³. En s'attardant autant sur le prologue, Proclus y décèle une grille de lecture de la suite, ou du moins une attitude appropriée pour apprécier le dialogue⁴. Celle-ci consiste à chercher les enseignements, à poser les bonnes questions et à tâcher de se rendre disponible et disposé à l'action anagogique des médiateurs démoniques ainsi rencontrés, en ce compris celle de Platon (et de son commentateur ?) par la lecture du *Parménide*.

Aristote On peut mettre en contraste Céphale avec un autre personnage qui occupe une place tout aussi secondaire dans le dialogue, mais y apparaît beaucoup plus longuement : le jeune Aristote, qui sert de répondant docile à Parménide lors de son exploration des hypothèses sur l'Un. Aristote reçoit successivement deux attributions symboliques. En tant qu'il ne bénéficie que des enseignements de Parménide (alors que Socrate reçoit en plus l'influence de Pythodore

1. *In Parm.* I.671.18-672.14.

2. *In Parm.* I.667.31-668.26 et 670.30-36.

3. *In Parm.* I.664.34-665.10.

4. M. GRIFFIN, « Hypostasizing Socrates », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 97-108, affirme que selon Proclus, le *Parménide* comme les autres dialogues du cursus néoplatonicien auraient pour but de provoquer une imitation de la part du lecteur du personnage de Socrate. Au moins pour le *Parménide*, l'importance du personnage de Socrate et sa progression rend cette analyse difficile à contester. Cependant, il importe de se rendre compte qu'étant donné les prédispositions et l'état d'avancement exceptionnels du jeune Socrate (comme on le verra plus bas), cette imitation n'est possible qu'à travers celle, préalable, de personnages plus accessibles, par exemple Céphale. C'est à travers une imitation de l'automotricité de ce dernier, qu'il manifeste dans ses questions, qu'il devient possible pour un lecteur d'approcher celle d'un Socrate.

et Zénon, Pythodore celle de Zénon), il est comme l'être dans ses manifestations inanimées inférieures, qui participent à l'Être mais ni à la Vie ni à l'Intellect¹. Par ailleurs, il est analogue aux âmes qui arrivent à une certaine vision des réalités divines par un enthousiasme passager, mais retombent ensuite dans une vie « sans dieux et obscure », car elles sont philosophes par relation plutôt que par essence : Aristote sera l'un des Trente Tyrans. Il sera avant tout tyran envers lui-même, au sens où son âme se soumettra tout entière à la tyrannie de ses propres passions et du devenir dont elles dépendent². Nous retrouvons ici l'ultime forme d'erreur que nous avons examinée au premier chapitre, celle du renversement tyrannique. Comment peut-il se faire qu'une âme se retrouve dans un tel état de déchéance après avoir reçu l'enseignement élevé d'un Parménide ? Et n'y a-t-il pas inconscience, de la part de ce dernier, d'avoir offert à un tel élève un rôle dans sa dialectique, censée interdite aux jeunes gens sans grand potentiel ? C'est que le cas d'Aristote est justement l'occasion pour Platon de montrer la proximité du tyran et du philosophe, ainsi que la facilité avec laquelle il est possible de passer de l'un à l'autre. L'amour du pouvoir et de la grandeur est en effet commun aux deux modes de vie ; plus précisément, la tyrannie comme la philosophie sont le fait des âmes qui aspirent à ces buts en raison du souvenir de leur dignité avant leur présente incarnation³. Nous retrouvons la fierté et l'ambition comme caractéristiques du naturel philosophe, qui est aussi naturel tyran. Si les deux genres de vie sont différents, du moins sont-ils indiscernables, même pour Parménide, tant qu'ils n'ont pas été actualisés ; nous verrons que la rencontre de Socrate et Alcibiade suit un schéma comparable. Le fait même qu'Aristote soit devenu plus tard un tyran (et, qui plus est, tyrannique envers lui-même) est paradoxalement une preuve a posteriori qu'il avait bel et bien aussi le potentiel pour être philosophe, et que son choix par Parménide n'était pas déraisonnable. Le personnage d'Aristote a ainsi un double rôle : être inférieur, presque matière, informé par la seule action de Parménide, mais aussi élève fier, ambitieux et dès lors prometteur ; il nous restera à déterminer auquel de ces aspects l'échec final de son éducation doit être rapporté. Pour cela, nous aurons besoin de le comparer avec deux personnages dont la progression est beaucoup plus abondamment décrite que Céphale ou Aristote, et qui partagent sans aucun doute le potentiel de ce dernier : Socrate et Alcibiade.

3.3.2 L'élève modèle : Socrate dans le *Parménide*

Le second titre auquel le *Parménide* est central pour la façon dont Proclus conçoit l'enseignement est qu'il décrit une étape essentielle de la formation intellectuelle de Socrate : son exploration de la doctrine des formes. Si Socrate n'est pas le seul personnage dont l'évolution est commentée par Proclus, il est indéniablement l'exemple parfait d'une éducation réussie, d'un naturel philosophe qui a réellement actualisé son potentiel de la meilleure façon. D'ailleurs, il se distingue précisément par une nature particulièrement adaptée à l'apprentissage, la première

1. *In Parm.* I.689.9-690.8.

2. *In Parm.* I.690.36-691.5 (citant l'*Alcibiade* 134e) et 692.15-693.8.

3. *In Parm.* I.693.9-20, en référence à la *République* 619b-e et au *Phèdre* 246e-247a.

des composantes de la bonne disposition¹. Son caractère paradigmatique n'en fait cependant pas un cas typique : alors que la majorité des élèves, même ceux pourvus d'un bon potentiel, doivent attendre longtemps avant d'être prêts à la dialectique (comme le veut la *République* 526c), Socrate est à ce point bien pourvu en qualités naturelles qu'un tel délai lui est inutile et qu'il peut passer à la dialectique dès sa rencontre avec Parménide². Conformément à la doctrine néoplatonicienne, le modèle n'a pas besoin d'être semblable à ce dont il est modèle. La lenteur et surtout les risques de dérive, qui rendent l'élève ordinaire dissemblable de Socrate, sont des différences non essentielles qui ne compromettent pas l'utilité exemplative du personnage de Socrate. Cela permet à ce dernier de se faire le chef des autres personnages, élèves plus ordinaires, comme Zeus préside aux autres dieux : leur désir d'apprendre est réalisé par l'intermédiaire de ses interventions, comme Zeus enclenche la conversion pour la multiplicité dont il est la monade³.

Fierté On retrouve d'ailleurs chez lui certaines des qualités que Proclus attribue à tout élève qui doit être capable d'accéder à la dialectique. D'abord, il est décrit comme « jeune ». Outre ce que nous avons pu examiner quant à la nécessité de ne pas commencer trop tard l'apprentissage, Proclus interprète cette description comme renvoyant principalement à la bonne disposition de Socrate, qu'il explicite comme sa capacité à se souvenir rapidement des intelligibles et sa propension à soulever des apories⁴. Or, nous avons vu plus haut (et reverrons avec le cas d'Alcibiade) que l'accès immédiat aux traces en soi-même de l'intelligible est une caractéristique essentielle du caractère fier, la tendance à soulever des apories une de ses conséquences. D'ailleurs, c'est par un compliment que Zénon met en mouvement la bonne nature de Socrate, constatant son acuité et sa sagacité⁵. Si cette bonne nature n'était pas sensible aux honneurs, c'est-à-dire ambitieuse et donc fière, en quoi un compliment la motiverait-elle particulièrement ? Ces deux indices suggèrent donc que Socrate possède bien ce caractère que Proclus identifie à celui du naturel philosophe.

Sagacité comme esprit de synthèse La fierté est aussitôt entrelacée à l'acuité et à la sagacité ; une description alternative de sa bonne disposition nous dit que « [u]ne fois l'hypothèse [de Zénon] lue, Socrate rassemble tout l'argument et montre à Zénon le caractère synoptique de sa *διανοία*, son acuité et même la suprême clarté avec laquelle il formule ce qui est intriqué ; en un mot, sa disposition à l'ascension. »⁶ On retrouve la sagacité et l'acuité d'esprit comme

1. *In Parm.* I.619.15-17. Comme on le verra par la suite, il ne s'agit pas du seul rôle que joue Socrate dans l'interprétation proclienne. Une énumération de ces rôles est proposée par A. SMITH, « The Neoplatonic Socrates ? », dans *Socrates*, éd. V. KARASMANIS, p. 455-460, il néglige cependant la fonction de guide pédagogique, et fond celle d'élève avec celle du philosophe en enquête indépendante.

2. *In Parm.* I.651.16-652.28.

3. *In Parm.* I.686.25-687.3.

4. *In Parm.* I.687.28-33 et 688.19-21.

5. *In Parm.* I.712.25-30 (cf. aussi IV.883.19-21). La traduction de Guillaume de Moerbeke (ou plus probablement son modèle) y ajoute l'ardeur.

6. *In Parm.* I.695.30-35 : Ἀναγνωσθείσης οὖν τῆς πρώτης ὑποθέσεως ὁ Σωκράτης συναίρει τὸν ὅλον λόγον, καὶ ἐπιδείκνυσσι τῷ Ζήνωνι τὸ συνοπτικὸν τῆς ἑαυτοῦ διανοίας καὶ τὸ ὄξύ καὶ τὸ σαφηνιστικὸν μέντοι τῶν ἀγκύλως εἰρημένων καὶ ὅλως τὸ πρὸς ἀναγωγὴν ἐπιτήδειον·

capacité à embrasser un raisonnement complexe et à le reconstruire clairement. Mais est-ce vraiment inné? L'attitude de Socrate est appropriée et féconde parce que, malgré son âge, il s'y prend sans précipitation et dans le bon ordre : il a d'abord lu le texte de Zénon, puis lui pose des questions afin de s'assurer qu'il a bien saisi ses arguments, il reformule son propos en lui demandant de confirmer qu'il ne le déforme pas et enfin seulement, après les courtoisies de circonstance, il suscite des apories à son sujet afin d'optimiser son propre progrès¹. C'est en suivant ce procédé qu'il est capable de comprendre l'argument de Zénon, avec ses implications, et de le résumer de façon claire. Or cette clarté se manifeste par une exposition syllogistique digne des plus habiles dialecticiens².

Proclus ne dit pas que Socrate est déjà formé à la dialectique (c'est justement ce qui lui manque à ce stade) mais lui reconnaît, dès avant son entretien avec Parménide lui-même, de certaines propensions et méthodes qu'on retrouve usuellement chez les dialecticiens aguerris. Il se peut que cela fasse partie de ses qualités naturelles par un merveilleux hasard, mais on peut trouver une autre explication. Socrate n'a pas encore pratiqué la dialectique, par contre il a déjà l'habitude, quand il rencontre Zénon et Parménide, de mener des entretiens où il recherche la définition des choses. Cette recherche préalable l'a d'ailleurs préparé, par une première approche des formes participées, à recevoir l'enseignement dialectique qui porte sur les formes de niveaux supérieurs³. Ces entretiens à la recherche de la définition sont, selon toute probabilité, ceux que nous lisons dans les dialogues dits aporétiques, qui recherchent le sens de concepts comme la justice, la beauté ou la piété (ce sont les exemples donnés par Proclus) à partir des opinions de l'interlocuteur. Cet exercice s'apparente à la pratique de l'épichérématique telle que décrite précédemment : le déploiement syllogistique et quasi-dialectique des conséquences d'opinions admises prises comme hypothèses. On comprendrait alors mieux que Socrate, sans avoir encore été initié à la dialectique, en applique déjà les méthodes générales à une hypothèse (celle posée par Zénon) de façon systématique. Une explication alternative (mais pas incompatible) serait de postuler que Socrate a bénéficié d'une bonne éducation scientifique par le passé : les sciences reproduisant à leur manière la structure hypothétique de la dialectique, elles constituent aussi une première pratique du syllogisme et de l'exposition méthodique. Il est raisonnable d'imaginer que le Socrate de Proclus ait une solide formation scientifique, il est cependant notable qu'il n'invoque ni ne mentionne cette dimension du parcours socratique, alors qu'il discutera plus d'une fois dans le même *Commentaire* le rapport entre dialectique et épichérématique.

La procédure qui manifeste la sagacité socratique ne consiste pas seulement en l'exposition fidèle de l'argument de Zénon, mais aussi en sa critique, à travers la formulation des apories qu'il suscite. Cette critique appelle une précision. On pourrait croire que, pour qu'elle puisse s'exercer, il fallût que Zénon présente un argument vicieux ou au moins imparfait, que ce soit volontairement ou non. Une telle manière de laisser des failles dans l'enseignement pour mettre à l'épreuve et exercer l'esprit critique et logique de l'élève serait intéressante, mais ce n'est pas la lecture que propose Proclus. En effet, nous dit-il, il conviendrait mieux que ce soit l'élève, encore

1. *In Parm.* I.694.3-22 et 697.32-698.7.

2. *In Parm.* I.696.8-20.

3. *In Parm.* I.711.8-12 et 714.7-26.

en cours de perfectionnement, qui se trompe, mais ici Socrate soulève correctement des apories contre Zénon, qui n'en reste pas moins irréfutable. Comment est-ce possible ? Zénon avance que les réalités multiples et composées ne peuvent conserver leur multiplicité que dans la mesure où elles sont unifiées et participent dès lors, même en tant que multiples, à l'unité. Socrate objecte que, bien que la multiplicité immanente à la matière des choses multiples participe à l'unité par le biais des sujets dans lesquels elle se trouve, la multiplicité prise comme forme séparée de la matière ne peut pas plus participer à l'unité que la similarité à la dissimilarité, car chacune perdrait alors son caractère définitoire en se mêlant à son opposée. L'objection est valide tant qu'on accepte la signification que Socrate donne aux notions de forme séparée et de participation. En revanche, tout le propos de Zénon dans la suite sera d'introduire une version raffinée de la participation que peuvent avoir les formes entre elles, qui est différente de celle par laquelle les objets particuliers participent aux formes. À travers la distinction de niveaux hiérarchisés de formes, qui procèdent les uns des autres et admettent des degrés de concentration ou de distinction, l'argument initial de Zénon peut être généralisé et relu de manière à échapper aux objections de Socrate. Celles-ci n'en demeurent pas moins valides aussi bien quant à l'écrit de Zénon (qui n'apporte pas explicitement ces précisions) que quant à la façon dont Socrate conçoit une éventuelle participation des formes entre elles, mais l'argument de Zénon, *si on y comprend adéquatement la notion de « participation »*, y échappe¹. La sagacité correctement exercée (que ce soit par l'épichérématique ou la science), comme conscience claire de l'enchaînement des arguments, inclut dès lors également la conscience de ses propres limites, ou de la possible inadéquation de ses concepts. Les apories qu'elle permet et requiert de soulever n'ont pas (ou pas forcément) une fonction réfutative, mais servent aussi à trouver les bonnes questions à poser afin de provoquer l'explication qui permettra de raffiner ses concepts². Cette capacité ne permet pas seulement d'éviter la double ignorance : c'est une chose de savoir que l'on ne sait pas ou que l'on comprend mal, c'en est une autre de pouvoir isoler le point qui pose problème, de sorte à poser la question ou soulever l'objection qui provoquera la réaction utile du côté de l'enseignant. Savoir intervenir de façon constructive pour son propre progrès est, chez l'élève, une qualité qui fait partie de la bonne disposition à apprendre et exige donc un heureux lot naturel, mais aussi une grande préparation.

La lucidité apportée par la sagacité permet aussi à l'élève de tirer le maximum des réponses qu'on lui apporte, ainsi que d'avoir lui-même toujours raison sous un certain rapport. En effet, au fil du nouveau résumé qu'il fait de l'argument de Zénon (128e-130a) suite à la légère nuance que celui-ci a donnée à sa portée (en 128b-e), Socrate va pouvoir passer par trois états cognitifs successifs. Il refuse d'abord toute possibilité de mélange des formes comme inconcevable, ce qui correspond au concept de mélange des formes qu'il avait jusque là, à savoir un mélange pensé comme homologue à ceux qu'on peut observer dans les réalités sensibles. Il soupçonne ensuite la possibilité d'une telle communion en envisageant le caractère unifié de la réalité intelligible : ce

1. C'est là l'argument qui structure le second livre de l'*In Parm.* (voir par exemple I.724.13-28 et 727.11-729.26, qui va jusqu'à considérer que Socrate opère consciemment par ses objections le passage à des formes de degré supérieur), déjà annoncé en I.722.5-21.

2. *In Parm.* II.778.12-779.10.

soupçon est accompagné d'une affirmation d'étonnement qui marque, selon Proclus, le progrès de Socrate dans sa conception des formes et de leur participation mutuelle. Enfin, Socrate en vient à apercevoir plus clairement la vérité de cette communion dans ses nuances (une union pourvue de distinction interne), puisqu'il exprime son admiration pour quiconque sera capable de la démontrer, ce qui indique qu'elle est démontrable et donc vraie¹. Ce progrès quasiment monologique n'est possible que parce que Socrate ne cherche pas tant à réfuter Zénon, ou à le vaincre éristiquement, qu'à renforcer sa propre compréhension de son argument, en déplaçant ses hypothèses personnelles vers un niveau plus raffiné². Toutefois, il ne s'agit là que d'une version accélérée par l'intelligence de Socrate de la procédure normale d'apprentissage pour toute âme quelle qu'elle soit. Le refus fondé sur des préconceptions cède le pas à l'étonnement et au soupçon dont il est porteur ; dans un troisième temps, ceux-ci débouchent sur une saisie plus fine de la vérité, avant que le cycle ne recommence à un niveau plus profond³.

Là où l'âme de bonne nature se distingue, c'est quant à la justesse des deux premières étapes : « il faut ajouter ceci en ce qui concerne l'âme de bonne nature : ni son refus n'est creux, ni son soupçon n'est un fantasme, car à propos de ces questions, elle tient compte des modes selon lesquels une chose peut ne pas être, ou être sous un rapport mais pas sous un autre »⁴. Ce passage peut nous aider à mieux caractériser l'intérêt de la bonne nature de l'âme, en l'occurrence ici de sa sagacité. Une âme ordinaire peut passer par les trois étapes de l'apprentissage, mais partir d'une préconception mal fondée, puis s'étonner pour de mauvaises raisons et se tourner vers la vérité à partir de tels fondements précaires : elle aura appris, certes, mais comme par accident, c'est là un cas typique de chance épistémique⁵. Ce que l'âme sagace a de plus, c'est que chacun des états cognitifs par lesquels elle passe a des fondements rationnels. Ses préconceptions peuvent être inexactes, elles n'en sont pas moins raisonnables au sein d'un certain champ conceptuel. L'étonnement n'est donc pas provoqué à la légère, mais seulement par une nécessité interne à son univers de préconceptions, qui la pousse à raffiner sa pensée et à soupçonner un niveau de subtilité qui le dépasse encore. La vérité alors saisie est donc pleinement justifiée par sa nécessité au sein de l'univers de préconceptions encore insuffisant. Le lien avec la méthode par hypothèses, dans le vocabulaire de laquelle le présent argument s'exprime naturellement, est renforcé par la référence aux modes (τροποί) dont tient compte une telle âme. À nouveau, cela n'implique pas nécessairement qu'apprendre exige toujours la dialectique, car sa première approximation qu'est la méthode épichérématique se prête tout autant aux modes et aux distinctions conceptuelles qu'ils permettent. L'âme sagace tient plus facilement compte de tels modes dans son apprentissage, ce qui lui permet d'avoir toujours des raisons d'affirmer ce qu'elle dit, mais aussi de voir plus facilement quand une faille de sa vision

1. *In Parm.* II.757.12-758.11 et 770.26-31 (dans ce second passage, Proclus interprète l'admiration comme un espoir que Socrate exprimerait). En 751.16-753.34, il reconstruit cette démonstration espérée.

2. *In Parm.* II.779.33-780.19.

3. *In Parm.* II.758.12-15. La rapidité du progrès n'enlève rien à sa profondeur, car la perfection ne dépend pas du temps passé, qui peut être très court si la nature est bonne : *In Alc.* 46.25-47.5.

4. *In Parm.* II.758.15-19 : τῆ δὲ εὐφρεΐ ψυχῆ καὶ τοῦτο πρόσεστι τὸ μήτε τὴν ἀπόγνωσιν εἶναι διάκενον, μήτε τὴν ὑπόνοιαν πλασματώδη, διὰ τὸ πρὸς ἐκείνους ἀφορᾶν τοὺς τρόπους καθ'οὓς τὸ πρᾶγμα οὐκ ἔστιν, ἢ πῆ μὲν ἔστι, πῆ δὲ οὐκ ἔστι.

5. C'est-à-dire la forme stérile de la découverte, voir à ce sujet la sous-section 1.4.2.1.

du monde l'oblige à soupçonner quelque chose qu'elle ne comprend pas encore. En d'autres termes, elle est en mesure d'échapper à tout moment à la confusion et de rester lucide sur ses propres insuffisances. Sa sagacité naturelle, alliée à une certaine pratique (épichérématique ou scientifique?) des modes dialectiques, permet à Socrate de progresser de façon presque autonome au rythme des brefs commentaires de Zénon, puis de Parménide.

Le délire sur le divin À travers l'acuité de son esprit, Socrate aura donné la preuve de sa bonne disposition à recevoir un enseignement et, dès lors, de la sûreté (ἀσφάλεια) avec laquelle il peut avancer. Sa bonne disposition implique aussi d'être saisi d'un « délire qui porte sur les choses divines » (περὶ τὰ θεῖα μανίας)¹. Ce délire est précisé peu après : l'élan que Parménide et Zénon interprètent comme un signe de sa maturité intellectuelle (130b1) est une « fascination inspirée par les dieux », c'est-à-dire déjà orientée vers les intellections immatérielles². Il y a quelque chose de divin dans la fascination qui possède Socrate et le pousse à harceler de ses questions adroites ses maîtres, mais aussi à s'entêter devant leurs réponses sibyllines, critiques voire aporétiques. C'est d'ailleurs là que se révèle pleinement la bonne nature de Socrate. En effet, son ardeur augmente lorsqu'il est réfuté, car les problèmes qui lui sont ainsi posés stimulent plutôt qu'affaiblissent sa volonté d'en trouver la solution. Cette réaction est décrite par Proclus comme une célébration bacchique que Socrate partage alors avec Parménide³. On retrouve ici, appliquée au cas de Socrate, la dynamique d'ardeur suscitée par la difficulté et prolongée sur le long terme en une fascination, que nous avons caractérisée précédemment. L'éveil et la stimulation de cette ardente fascination se comprennent comme une sorte d'initiation inspirée : dans la mesure où les formes qui en sont l'objet sont des réalités divines (ou qui s'en rapprochent graduellement), l'élan qui mène à leur connaissance est une conversion à la fois cognitive et spirituelle. Socrate est à ce stade encore au seuil de la dialectique, il n'est pas encore question de théurgie ou de révélation supra-rationnelle, mais la dialectique elle-même, en tant qu'elle lui permet de comprendre vraiment l'hypothèse des formes, tient de l'expérience inspirée. En conséquence, la fascination avec laquelle Socrate y gagne accès est déjà elle-même un délire sur le divin.

De plus, elle constitue un signe supplémentaire de la fierté de Socrate, en l'occurrence de son mépris pour les choses basses : le mouvement par lequel Socrate cherche fiévreusement à saisir les réalités incorporelles va de pair avec un refus et un mépris pour tout ce qui est visible, ce qui témoigne de sa nature philosophique⁴. Dans la mesure où Proclus ne lie le détachement du sensible qu'à l'excellente nature de Socrate, peut-être ce dernier n'a-t-il pas eu besoin, ou très peu, du secours de la musique et de la gymnastique pour dominer d'irrationnelles tendances spontanées devant les interférences sensibles. Que ce secours lui ait déjà été prodigué ou qu'il se fût révélé superflu et ait pu donc se limiter au strict minimum, il reste que le résultat est

1. *In Parm.* II.777.24-29.

2. *In Parm.* II.780.33-34 : ἐνθεον πτοίαν. La fascination pour l'hypothèse des formes reviendra en III.797.7-15.

3. *In Parm.* V.977.8-33

4. *In Parm.* V.988.11-18 et 25-39.

clair : Socrate tient à ce stade toute irrationalité sous contrôle¹. Cela qui permet à sa sagacité, motivée par son ardeur, de se déployer librement et de servir sa fascination pour les formes qu'il cherche à comprendre. Peut-on cependant régler aussi aisément le reste de la question de l'expérience préparatoire ?

Une préparation incomplète Lorsqu'il rencontre Zénon et Parménide, Socrate est relativement bien disposé à recevoir leur enseignement : il a une bonne nature (comme en témoigne sa sagacité), il fait preuve d'ardeur et de fascination (comme en atteste sa réaction devant les difficultés), il est donc un bon élève à qui ne manque qu'une préparation plus aboutie². Qu'est-ce à dire ?

Il n'a rien du tout à reprocher à Socrate qui lui ferait défaut par rapport à la juste mesure quant à sa bonne nature et à son ardeur, mais il ne le considère comme incomplet qu'en ce qui concerne son expérience ; c'est pourquoi il l'encourage à devenir mieux expérimenté en s'entraînant sur beaucoup de questions au moyen de la dialectique et en observant les conséquences des hypothèses, pour ne se tourner qu'ensuite vers la contemplation des formes. En effet, ce qui le met maintenant dans l'impasse est facile à résoudre pour ceux qui sont rompus à la dialectique.³

L'expérience préparatoire de Socrate n'est pas complète, il lui manque encore la pratique de la dialectique, qui seule pourra le rendre vraiment capable de contempler les formes sur lesquelles porte l'enseignement de Parménide, qui n'est autre que cette dialectique elle-même. Dire que Socrate manque encore d'expérience ne signifie pas qu'il n'a aucune part à la préparation requise pour l'apprentissage, mais plutôt qu'alors que sa nature et son ardeur sont déjà suffisantes, sa préparation est encore en voie d'achèvement : elle ne sera complète qu'avec le passage par la dialectique. D'ailleurs, dans les lignes suivantes, Proclus expose la différence entre la dialectique véritable et l'épichérématique qui porte sur l'opinion, stade antérieur de la connaissance. Or, il a fallu que Socrate dispose d'abord d'une opinion correcte bien maîtrisée, pour que la rencontre avec Parménide puisse le faire évoluer de celle-ci à une intellection authentique⁴. Parménide fait passer Socrate par la dialectique parce qu'il en a besoin, mais aussi parce qu'il en est digne, ce qui suppose qu'il s'y soit préparé auparavant. Si Socrate avoue sa difficulté à bien maîtriser la méthode dialectique, c'est aussi parce qu'il s'y est auparavant frotté, quoique « trop imparfaitement » (ἀτελέστερον), et que son aveu pourra stimuler son ardeur pour le motiver à l'appliquer jusqu'au bout, en dissipant ses hésitations : une nouvelle

1. Pour ce que vaut cette preuve par la négative, Proclus aura à cœur de souligner que Socrate ne peut ressentir ni volonté passionnelle de victoire ni frustration : *In Parm.* II.779.33-780.19 et V.977.13-20.

2. *In Parm.* II.781.11-782.9 ; IV.928.17-23 et V.988.7-24.

3. *In Parm.* V.984.14-23 : Κατὰ μὲν τὴν εὐφυΐαν καὶ τὴν προθυμίαν, οὐδὲν ἔχει τὸν Σωκράτη παντάπασιν ὡς ἐλλείποντα τοῦ μέτρου τοῦ προσήκοντος ἐπανορθοῦν· κατὰ δὲ τὴν ἐμπειρίαν μόνην αὐτὸν ἐνδεῶς ἔχειν ὑπέληφεν, ὅθεν καὶ παραινεῖ πολυπειρότερον αὐτὸν γενέσθαι διὰ τῆς διαλεκτικῆς ἐπὶ πολλῶν γυμνασάμενον, καὶ τὰς ἀκολουθίας κατιδόντα τῶν ὑποθέσεων, ἔπειτα οὕτως ἐπὶ τὴν τῶν εἰδῶν τραπέσθαι θεωρίαν· ὅσα γὰρ νῦν ἠπόρηται, ταῦτα τοῖς περὶ διαλεκτικὴν γεγυμνασμένοις ἐστὶν εὐδιάλυτα.

4. *In Parm.* III.783.12-784.4 et IV.906.10-907.21

preuve de sa bonne nature¹. Mais puisque la nature ne lui faisait pas défaut, comment a-t-il pu pratiquer « trop imparfaitement » la dialectique, alors qu'elle est censée être une méthode infaillible, et qu'une préparation adéquate exclut d'y toucher avant d'y être prêt ? Sans doute parce que l'épichérématique et les sciences partielles sont précisément des versions imparfaites de la dialectique, qu'elles en appliquent les méthodes dans la mesure qui convient à leurs objets respectifs. Socrate a donc bien une expérience préparatoire à ce stade de son apprentissage, il s'est auparavant confronté aux sciences, à l'épichérématique, ou plus probablement aux deux.

Socrate présente donc la plupart des caractéristiques dont nous avons vu qu'elles étaient nécessaires pour l'apprentissage et pour la pratique dialectique. Il a un naturel philosophique : son caractère est empreint d'une familiarité avec l'intelligible que l'on peut rapprocher de la fierté ; il fait en outre preuve de sagacité. Le commentateur est silencieux sur sa santé et ses qualités corporelles, mais l'âge qu'il semble avoir correspond aux exigences procliennes. Il manque encore d'expérience de la dialectique, puisque c'est cela qu'il doit ici apprendre, mais il a un détachement du sensible qui suggère qu'il a pratiqué la gymnastique et la musique, à moins qu'il n'en ait pas eu besoin. La façon dont sa sagacité se manifeste, ainsi que les rudiments de méthode dialectique qu'il possède déjà, indiquent un passage par l'épichérématique, les sciences ou les deux. Enfin Proclus insiste assez sur son ardeur, qui le pousse à redoubler d'efforts devant les obstacles, et sur sa fascination pour l'hypothèse des formes et les arguments des sages d'Élée. Il constitue bien, au regard de la théorie de l'éducation qui se dégage des remarques de Proclus (que le cas de Socrate a d'ailleurs selon toute vraisemblance inspirée), un élève modèle, au double sens de paradigme de qualités souhaitables et de cas qui les actualise parfaitement.

3.3.3 Le prodige : Alcibiade

Socrate constitue l'exemple d'un élève de bonne nature, plein de l'ardeur nécessaire et dont l'expérience préparatoire est complète, à l'exception de l'ultime étape qu'est la pratique dialectique. Pour offrir un contraste avec ce personnage déjà très avancé et qui reçoit un enseignement qui ne l'est pas moins, revenons à la figure d'Alcibiade, à laquelle Proclus s'intéresse de très près. En effet, elle est exemplaire en un sens différent de celle de Socrate²[202-203]DANDRES2020. Alcibiade est plus proche de nous car il est l'incarnation de la double ignorance (déjà étrangère au Socrate du *Parménide*), dont il est progressivement purifié. Or nous sommes tous, à des degrés divers, en un état de double ignorance, dont nous tentons de nous débarrasser quand nous apprenons ; le *Premier Alcibiade* décrit une étape cruciale du parcours intellectuel de toute âme humaine³. Une fois de plus, le paradigme n'est pas l'homme moyen : Alcibiade n'est pas n'importe qui. Descendant de l'illustre lignée des Alcéméonides, champion de courses d'auriges, héros puis traître redouté de la guerre du Péloponnèse, il concentre en sa personne tout l'idéal grec de la *καλοκάγαθία*, jusque dans ses limites et dangers. Ces aspects du personnage sont

1. *In Parm.* V.1018.4-1019.23 ; voir en particulier 1018.24-28 sur l'expérience imparfaite que Socrate a déjà de la dialectique.

2. Sur son statut d'élève idéal mais encore non réellement éduqué, voir D. A. LAYNE, « The Character of Socrates and the Good of Dialogue Form », *art. cit.*

3. *In Alc.* 7.1-11.

connus de Proclus, qui les documente brièvement¹, mais c'est son rôle d'élève ambigu et zélé de Socrate qui l'intéresse davantage. Alcibiade, malgré son destin exceptionnel, est plus humain que Socrate, précisément parce qu'il a « mal » tourné malgré (ou, selon certains, à cause de) sa fréquentation du philosophe. Sa flamboyance est loin de l'ordinaire de l'élève moyen, mais elle en magnifie les étapes et les écueils. Si Socrate est un élève idéal et sans défaut (ou du moins déjà assez avancé pour que ses défauts soient effacés), Alcibiade est une version exagérée du progrès trébuchant des âmes que nous rencontrons le plus souvent. À ce titre, il constitue un cas d'école des plus intéressants.

Le corps L'*Alcibiade* offre au lecteur le spectacle d'un moment crucial du parcours intellectuel du fils de Clinias : celui où il est recruté comme élève par Socrate. Celui-ci ne le choisit pas à la légère, car son démon exige que sa démarche ne soit pas vaine ; il a donc dû attendre d'avoir observé assez d'éléments pour considérer Alcibiade comme digne de son intervention². Il doit dès lors connaître le potentiel cognitif de son âme, sa disposition à apprendre, à opérer la conversion par laquelle il pourra s'élever et acquérir la vertu. Pourtant, c'est bien au niveau corporel qu'il trouve ses premières indications des qualités naturelles d'Alcibiade :

Socrate a vu en Alcibiade plusieurs indices (συνθήματα) naturels de sa disposition à la vertu. En effet, sa beauté visible et sa taille étaient des signes de la supériorité grandiose, vigoureuse et hors du commun de son âme. La nature qui en a créé l'instrument (*sc.* le corps) a attaché à ces qualités certains symboles dans le monde visible ; Socrate, en les voyant, a considéré que le jeune homme était digne de ses soins.³

On ne voit pas les âmes, on en voit les corps. En vertu de la thèse qui veut que la démiurgie offre à chaque âme l'instrument qui lui est le mieux approprié pour mener le genre de vie qu'elle a choisi, on peut estimer que le corps nous renseigne sur l'âme⁴. Le cas d'Alcibiade offre une illustration de ce principe : le physique avantageux du jeune homme est un indice de la supériorité de son âme. Il ne s'agit ici ni d'affirmer que la beauté ou la taille seraient causes de qualités psychiques, ni même que ces dernières généreraient automatiquement un corps puissant ou élégant : Socrate lui-même ne cesse pas d'être vieux et laid. Le terme d'indice ou συνθήμα est à prendre dans son sens divinatoire : chaque niveau de réalité ordonne non seulement les niveaux inférieurs, à travers chacune des séries ou chaînes de causalité qui l'y relie, mais il laisse aussi, dans chaque couche du réel, sur un mode approprié à cette couche, des traces de sa présence, qui ne se résument pas à son action démiurgique, mais posent les

1. Par exemple en *In Alc.* 114.17-115.11 ; sa source majeure (mais pas unique) est vraisemblablement la *Vie* que consacre Plutarque au personnage, davantage que Thucydide.

2. *In Alc.* 96.22-97.5 et 162.18-163.13.

3. *In Alc.* 94.2-9 : Πολλὰ μὲν ἑώρα καὶ θαυμαστὰ ὁ Σωκράτης ἐν τῷ Ἀλκιβιάδῃ φυσικὰ συνθήματα τῆς πρὸς ἀρετὴν ἐπιτηδειότητος. Καὶ γὰρ τὸ φαινόμενον κάλλος καὶ τὸ μέγεθος σημεῖα τῆς κατὰ τὴν ψυχὴν ὑπῆρχε μεγαλοῦ καὶ ἀδρᾶς καὶ διαπρεποῦς ὑπεροχῆς· καὶ τούτων ἡ φύσις ἢ τοῦ ὀργάνου δημιουργικῆ τῷ φαινομένῳ σύμβολα ἄττα περιῆψεν, ἃ δὴ καὶ ὁ Σωκράτης θεώμενος ἐπιμελείας ἄξιον ὑπέλαβεν εἶναι τὸν νέον.

4. Nous avons vu Proclus développer cette thèse dans notre sous-section 3.2.1.1.

bases d'une possible conversion vers ce niveau supérieur¹. C'est à partir de tels signes que l'on peut distinguer, même dans la matière, des indications sur l'ordre intelligible et divin, en ce compris à des fins divinatoires ou théurgiques. Ces indices sont toujours incomplets et ne peuvent donner lieu à un raisonnement qui demeurerait au niveau de réalité où ils s'observent (ici le corps) : s'ils lancent la conversion, ils ne permettent de conclusion ferme qu'une fois celle-ci opérée. C'est avec ces nuances que Socrate déduit le potentiel psychique d'Alcibiade à partir de sa vigueur physique : il n'y a pas de lien direct et nécessaire entre les deux, mais la seconde suggère et confirme la présence du premier, en vertu d'une règle de niveau supérieur (l'attribution d'un instrument approprié à chaque âme), connue par Socrate en raison de son propre degré de progression². Une certaine physiognomonie est donc réhabilitée, sous réserve de sa justification philosophique. Elle n'est cependant qu'une première approximation, qui devra encore être confirmée par d'autres observations.

Âge et orgueil Il ne faut pas seulement regarder Alcibiade immobile, mais aussi l'observer en action : c'est ce qui permet d'en détecter le caractère vigoureux et méprisant³. Ce mépris, en l'occurrence dirigé vers ses amants indignes, est justifié et conforme à la raison, car il se fonde sur une opinion vraie que le contact avec le devenir n'a jamais transformée en erreur⁴. Il témoigne aussi de la magnanimité, de la fierté d'Alcibiade et, en conséquence, de sa nature exceptionnelle, de son affinité avec la beauté intelligible et de sa bonne disposition à l'acquisition de la vertu⁵. Le fait que la fierté que ressent le jeune homme à ce stade porte manifestement sur sa beauté corporelle ne retire rien à ce potentiel, même si cela génère de la double ignorance en lui. En effet, la dépendance de cette double ignorance envers sa fierté la rendra d'autant plus facile à retourner en une quête d'apprentissage⁶. De la même manière, son attitude querelleuse témoigne de son état soumis aux passions, en particulier à celle d'ambition⁷. Là aussi, cette ambition marque du sceau de Zeus la nature du jeune homme, elle le dirige, sans qu'il en soit conscient, vers les réalités divines dont elle est l'image et, selon qu'il acquière ou non la science, elle sera l'instrument de son salut ou de sa perte⁸. L'ambition d'Alcibiade le place à mi-chemin entre l'injustice et la vertu : elle est à la fois l'obstacle à l'intervention de Socrate, par la présomption qu'elle génère, et la source du dépassement de cette présomption⁹. Pour toutes ces raisons, Socrate et son démon, qui ont observé le jeune homme depuis longtemps,

1. Sur le sens de ce terme chez Proclus, voir notamment J. TROUILLARD, *La mystagogie de Proclus, op. cit.*, p. 93-101 et 202-206 ; R. M. VAN DEN BERG, « Towards the Paternal Harbour : Proclean Theurgy and the Contemplation of the Forms », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 425-444 ; R. CHLUP, *Proclus, op. cit.*, p. 127-137 ; et L. BRISSON, « Prayer in Neoplatonism and the Chaldean Oracles : Porphyry, Iamblichus, Proclus », dans *Platonic Theories of Prayer*, éd. J. M. DILLON et A. TIMOTIN, p. 108-133.

2. Le maître ne peut donc être ignorant de telles lois démiurgiques, nous y reviendrons au chapitre suivant.

3. *In Alc.* 94.17-95.16.

4. *In Alc.* 100.8-23.

5. *In Alc.* 97.11-100.6.

6. *In Alc.* 210.19-211.16 ; nous reviendrons sur ce passage dans la section 5.3.

7. *In Alc.* 23.14-25 et 146.7-148.9.

8. *In Alc.* 148.10-150.27.

9. *In Alc.* 154.21-155.1 ; 212.1-4 et 218.3-219.13 ; nous reviendrons aussi sur la façon dont Socrate utilise l'ambition d'Alcibiade pour le progrès de ce dernier, dans la sous-section 5.3.2.

considèrent que ces manifestations extérieures d'ambition sont le signal indiquant qu'Alcibiade est mûr pour une intervention et le début d'une formation philosophique. Elles marquent en effet son passage à l'âge adulte, c'est-à-dire un âge où la passion particulière qu'est l'ambition a pu jouer un rôle d'hégémon sur les autres, mettant au pas le tumulte des désirs, ce qui ouvre la voie à une action structurante et durable par les arguments qu'apportera Socrate¹. Alcibiade peut être jeune, inexpérimenté, plein de passions et de dangers, il n'est désormais plus un enfant, puisque son ambition ordonne assez sa personnalité pour qu'il puisse se prêter à la fascination que suscitera chez lui Socrate. Dans la mesure où elle émane de sa fierté (véritable fondement de son potentiel), qui se manifeste aussi par son mépris des amants indignes, elle est la preuve de sa relative autonomie : non pas encore par rapport à l'opinion générale, et moins encore par rapport à l'ambition elle-même, mais vis-à-vis de toutes les autres tentations et distractions. En ne cherchant plus que l'honneur, au mépris des plaisirs inférieurs, Alcibiade présente déjà une première forme de fascination non philosophique, qui pourra être d'autant plus facilement remplacée par la quête conversive de connaissance que lui insufflera Socrate.

Sagacité comme conscience des implications Un exemple remarquable du potentiel présenté par le profil psychologique d'Alcibiade apparaît quand Socrate le confronte sur son amour du pouvoir. La bonne nature d'Alcibiade, c'est-à-dire sa fierté et son caractère assuré (*ἀσφαλής*), fait qu'il ne peut se résoudre à mentir et à contester le constat perspicace de Socrate ; pour ainsi dire, bon sang ne saurait mentir. D'un autre côté, son amour de l'honneur et du pouvoir ne peut s'admettre lui-même, dans la mesure où l'opinion générale le considère comme honteux : il faut être bien modeste pour oser se dire orgueilleux. Mais sa bonne nature se manifeste à nouveau en lui donnant une autre ressource, celle de donner sa réponse sur un mode hypothétique : elle consiste à envisager les deux branches de l'alternative sans s'engager ouvertement dans aucune². Il y a donc une part de la bonne nature d'Alcibiade qui ne concerne ni son corps, ni son caractère, mais plutôt sa capacité naturelle à envisager plusieurs possibilités et à les traiter parallèlement. Le jeune homme n'est pas entièrement dupe du questionnement socratique, puisqu'il se rend compte que la tournure de la discussion le dirige vers un choix impossible : sa qualité naturelle consiste à s'en rendre compte tôt. Dès lors, on pourrait la rapprocher de la sagacité que nous avons vue précédemment, d'une part sur un mode général comme esprit de précision, d'autre part chez Socrate comme esprit de synthèse. En effet, c'est une semblable capacité qui permet à Socrate d'embrasser le raisonnement de Zénon d'une part, à Alcibiade d'anticiper (sur un mode plus limité, car il est moins préparé) la direction du raisonnement socratique d'autre part.

Notre conjecture à ce sujet peut trouver un autre ancrage un peu plus loin dans le *Commentaire*. En 106c-112d, Socrate réfute la prétention d'Alcibiade à connaître le juste, en arguant qu'il a admis ne l'avoir ni appris d'autrui, ni découvert seul. En 113e-114a, il s'apprête à utiliser le même raisonnement pour montrer la double ignorance d'Alcibiade quant à l'avantageux, lorsque celui-ci le devance et anticipe l'argument, pour ensuite lui demander de lui en proposer

1. *In Alc.* 162.15-18.

2. *In Alc.* 166.20-167.10 (cf. 106a dans le dialogue platonicien) ; voir aussi 173.21-28.

un autre. Proclus trouve là une nouvelle preuve de la bonne nature d'Alcibiade : le jeune homme a déjà compris que la réfutation porte sur tout objet à propos duquel la double ignorance est possible, et que le cas de la justice n'était qu'un exemple particulier de cet argument général¹. Une fois de plus, la bonne nature se manifeste par une capacité à saisir la portée et les implications d'un argument, sans qu'il ait été nécessaire que Socrate l'explique jusqu'au bout. Elle se montre dans sa dimension brute, encore trop peu polie par l'éducation préparatoire : Alcibiade remarque la généralité de l'argument pour mieux le railler, sa demande d'un nouvel argument est une provocation, engendrée par le naturel mépris d'Alcibiade pour ce qu'il maîtrise déjà².

C'est que la sagacité se passe difficilement d'une certaine conscience de son propre potentiel : Alcibiade ne cache pas qu'il sait combien sa nature est favorable. Socrate, qui ne veut pour rien au monde la ruiner ou se l'aliéner, n'en disconvient pas³. Mais elle est aussi utile, voire nécessaire, pour se prêter aux réfutations elles-mêmes : Alcibiade a déjà en lui des conceptions vraies sous forme d'ἔννοια (par exemple celle de la beauté) et, grâce à ses capacités naturelles, il a déjà pu faire certaines découvertes (par exemple que ce qui est beau est aussi bon), qui l'amènent à concéder à Socrate les prémisses indispensables à son argumentation⁴. Il faut, pour être sensible aux arguments d'un Socrate, avoir en amont une réflexion personnelle, même très incomplète, et être capable d'y connecter la discussion en cours. Ces deux conditions exigent, à leur tour, une certaine capacité de manipulation abstraite, ce qui n'empêche évidemment pas de la cultiver et de l'affiner au moyen d'une préparation appropriée.

Préparation Alcibiade possède ainsi d'excellentes vertus naturelles, tant en ce qui concerne son corps que son caractère ou son esprit. Cela implique notamment une conscience innée plutôt claire de ses ἔννοια individuelles. Toutefois, quand il rencontre Socrate, elle est encore imparfaite, car ses ἔννοια ne sont pas encore suffisamment articulées pour qu'il puisse faire de nettes distinctions entre elles, ainsi qu'entre les diverses forces qui l'animent⁵. Un ambitieux comme Alcibiade, tout comme un hédoniste ou un cupide qui serait pleinement cohérent dans son erreur, a raison sur l'une des deux prémisses qui guident son comportement : l'autosuffisance est une caractéristique du bien et du bonheur, elle mérite d'être recherchée à tout prix. Là où les trois caractères se trompent (et sont d'ailleurs en désaccord chacun avec les autres), c'est sur la mineure, c'est-à-dire sur l'attribution de l'autosuffisance au pouvoir, au plaisir ou à l'argent⁶. Ils ont donc tous bien identifié cet aspect du bien qu'est l'autosuffisance (grâce à leurs ἔννοια), mais ont échoué à proprement articuler cette autosuffisance par rapport à ce qui en manque ; en l'occurrence à faire la distinction entre l'autosuffisance réelle de la vertu et celle, apparente et fautive, du pouvoir, du plaisir ou de l'argent. En conséquence, Alcibiade manque l'autosuffisance réelle, il se contente de biens extérieurs qui ne la lui apportent pas, il cultive une opinion erronée

1. *In Alc.* 298.13-299.4.

2. *In Alc.* 299.7-10 et 22-26.

3. *In Alc.* 235.4-7 et 237.17-22.

4. *In Alc.* 338.11-14.

5. *In Alc.* 133.1-7.

6. *In Alc.* 104.1-105.3.

de son propre bonheur et fait preuve de double ignorance, faute d'une préparation suffisante¹.

Insuffisant ne veut pas dire inexistant. Grâce à sa nature fière, Alcibiade ne s'est jamais laissé fasciner par les bénéfices matériels, puisqu'il cherchait ailleurs (bien qu'erronément) son autosuffisance ; ne pas être exposé à ce piège lui aura au moins permis d'être d'emblée mieux disposé à la vertu². Cette bonne composition l'a amené à fréquenter les amants grossiers à titre d'entraînement conscient et volontaire : il s'est exposé aux vices en les sachant tels, afin de mieux se prémunir de leur influence, comme d'ailleurs Platon conseille de le faire avec l'alcool³. Au nom d'une passion (l'ambition), il s'est donc accoutumé aux autres, afin de mieux les vaincre ; sa moindre erreur lui a servi de moteur de discipline personnelle, organisée de manière à éviter de plus grands torts.

Mais le jeune homme est un aristocrate athénien, il a donc également reçu les enseignements traditionnellement prodigués à sa classe sociale, qui constituent eux aussi une première préparation à la vertu : la grammaire, la cithare et la lutte⁴. Ces disciplines sont un reflet, une version allégée et affaiblie de la préparation adéquate à la connaissance véritable : la lutte joue, comme elle peut, le rôle de la gymnastique que devraient pratiquer les enfants pour dresser leur partie irrationnelle, la cithare est un substitut de la musique, qui sert à la calmer, tandis que la grammaire remplace la « παιδεία dialectique », qui met en branle la partie rationnelle⁵. Sans être dépourvu de toute expérience utile, Alcibiade n'a donc qu'un simulacre de formation psychique ; on peut le considérer comme dépourvu de préparation à la science, qui lui serait requise pour correctement diriger les Athéniens⁶. Remarquons cependant que la bonne nature d'Alcibiade aura interféré avec le curriculum habituel des jeunes Athéniens : censé apprendre, comme tout le monde, à jouer de la flûte en plus de la cithare, il s'y serait refusé, par une sorte d'intuition qui lui aurait inspiré de la répugnance pour cet instrument capable de rendre tous les sons, y compris ceux impropres à la bonne mise en ordre de l'irrationnel qui convenait à son âge⁷.

Sa préparation n'est pas seulement insuffisante, elle contient aussi ses propres dangers. Outre les enseignements traditionnels, qui ont au moins le mérite de singer un bagage utile, Alcibiade a aussi acquis des « apprentissages » auprès du peuple athénien dans son ensemble. Il s'agit des représentations de sens commun que lui ont transmises ses contemporains par leur fréquentation prolongée, de la même façon qu'on acquiert l'usage de la langue en la parlant au quotidien : Alcibiade a été habitué à adopter, dans ce contexte dominé par la sophistique, un conventionnalisme qui érige l'opinion en vérité⁸. Proclus insiste sur le sens de cette comparaison avec l'apprentissage de la langue : ce que le peuple enseigne, c'est l'usage conventionnel du grec, ce qu'*on* désigne usuellement — c'est-à-dire : ici et aujourd'hui — par tel ou tel mot. En

1. *In Alc.* 102.3-103.28 et 108.20-109.25. Nous reviendrons sur la reconstruction proclienne de cette erreur dans la sous-section 5.2.2.

2. *In Alc.* 110.1-111.6.

3. *In Alc.* 58.11-59.22. Voir les *Lois* 648c-650b et 671a-e.

4. *In Alc.* 193.7-8 et 25-27 ; cf. 106e.

5. *In Alc.* 195.20-196.2.

6. *In Alc.* 305.24-27.

7. *In Alc.* 196.22-197.20.

8. *In Alc.* 245.2-243.4 ; 252.2-21 et 272.15-18.

revanche, il n'enseigne pas l'usage correct des mots ou de la syntaxe, la façon de bien les dire, les choisir ou les combiner : telle est la tâche du maître de grammaire, or même au sein de l'opinion générale, tout locuteur natif ne prétend pas être grammairien. Le peuple enseigne encore moins le rapport des mots avec la réalité, ou le nom que chacune devrait porter par nature, car c'est là un rôle qui revient au philosophe. Quand Alcibiade affirme parler grec, l'avoir appris de l'ensemble de ses contemporains athéniens et tirer de ceux-ci, de manière similaire, un bagage de connaissances, il s'agit donc uniquement d'un corpus d'opinions conventionnellement admises : il a effectivement appris du peuple non la Justice, mais ce que le peuple estime juste¹.

Il serait trop expéditif de balayer ce bagage d'opinions comme une entrave purement nuisible, ou même comme un simple bruit de fond inutile. Nous avons vu que les opinions communément admises constituent un matériau de choix pour une méthode centrale à la propédeutique philosophique : l'épichérématique². Il est utile, voire nécessaire, pour se préparer à la pratique de la dialectique, de procéder d'abord au déploiement des conséquences d'opinions, même fausses, prises comme hypothèses. Certes, Alcibiade, en adhérant au conventionnalisme de ses contemporains et des Sophistes, tient ces opinions non pour de simples hypothèses qu'on admet pour l'exercice, mais pour des vérités sûres. Ceci dit, cela ne change rien à la fécondité de l'exercice, et ce d'autant moins qu'il amène parfois le jeune homme, à partir d'opinions admises, à inférer des conséquences cohérentes, fausses, mais surtout inattendues. C'est ce qu'on observe quand, à partir de la conception courante qui veut qu'aider ses proches soit beau, et mourir mauvais, il en infère que la beauté peut être mauvaise et la laideur bonne : on peut mourir en sauvant son père, ou survivre en désertant un ami en danger³. Si, du point de vue platonicien et proclien, il est faux d'accepter ces conclusions comme vraies, un tel raisonnement est cependant utile : il montre qu'une certaine conception du beau et du bien mène à la conclusion de leur dissociation, qui est contraire à d'autres opinions courantes. Il ne s'agit pas là d'une (auto)réfutation, puisque conclure que le beau puisse être mauvais, ou le laid bon, n'a en soi rien de contradictoire, ni d'incompatible avec les prémisses. Par contre, ce déploiement force à soit renoncer à l'identification, elle aussi communément admise dans la culture athénienne ancienne, entre le beau et le bien, soit refuser l'une de ses prémisses endoxiques. Même abstraction faite de leur vérité, ces réflexions sont une première problématisation interne à l'opinion, qui peut préparer à la philosophie.

On pourrait d'ailleurs interpréter un fragment isolé du *Commentaire sur le Premier Alcibiade* en tenant compte de ce contexte. Platon, nous y dit Proclus, a fait l'éloge implicite de Périclès car il possède de bonnes opinions même s'il n'a pas de science⁴. Dans la mesure où le propos concerne ici Alcibiade, on peut estimer que cet éloge est lié au bénéfice que Périclès a pu procurer au jeune homme, dont il était tuteur⁵. Mais à quoi peuvent servir des opinions,

1. *In Alc.* 258.21-260.11.

2. Voir sous-section 2.1.1.

3. *In Alc.* 332.5-24.

4. *In Alc.* fr. 4 = Olympiodore, *In Alc.* 135.4-10. En toute rigueur, nous savons qu'Olympiodore commente 118c et c'est alors qu'il cite Proclus mais il n'est pas explicite que le propos de Proclus ait concerné ce passage. Ce qui compte pour nous est que Platon ait loué Périclès pour ses opinions plutôt que pour sa science.

5. Comme Proclus y insiste en *In Alc.* 113.26-114.7 et 115.6-11.

même vraies, à un Alcibiade qui rencontrera Socrate et devra être converti à la philosophie, si ce n'est justement en tant qu'elles peuvent y préparer ? Le passage par les opinions communément admises par le peuple athénien présente son utilité à titre d'exercice. En tant qu'Alcibiade les prend pour vraies, et même pour critère de vérité, elles ne cessent pas de constituer un problème que l'intervention et les réfutations de Socrate devront résoudre. Il est donc temps de se tourner vers ce qui concerne plus spécifiquement l'entrevue avec Socrate, à savoir la motivation d'Alcibiade, celle déjà présente autant que celle à conquérir.

Motivation déjà présente Socrate n'a pas choisi Alcibiade pour sa préparation plutôt médiocre, ni uniquement pour ses impressionnantes vertus naturelles, mais aussi parce qu'il l'a vu rejeter ses multiples amants. En effet, ce n'est que par le refus de ceux-ci et des diverses passions qu'ils représentent que le jeune homme peut se rendre disponible pour la philosophie et pour les moyens qui y mènent¹. Certes, les arguments philosophiques que lui présente Socrate lui sont eux aussi inconfortables, le mettent dans l'embarras, comme il le dira lui-même en 104d. Toutefois, il s'agit pour lui de deux embarras bien distincts : celui causé par ses amants le ralentit, le tire vers le bas, au point que cela provoque chez lui de l'ennui et du déplaisir. Au contraire, l'embarras suscité par les questions et l'attitude de Socrate est un aiguillon intriguant, qui empêche provisoirement d'agir, mais n'en suscite pas moins du plaisir². On retrouve ici l'ardeur comme amour des défis intellectuels, qui, par le biais de l'excitation que ceux-ci provoquent, peut résulter en une fascination durable pour l'intelligible. Le but de l'intervention de Socrate auprès d'Alcibiade est justement de renforcer son ardeur et son *ἐκπληξις*³. Celles-ci devaient donc être déjà présentes d'une certaine façon. Nous savons par ailleurs qu'Alcibiade avait naturellement tendance à déployer une grande tension psychique, même pour de simples jeux⁴.

Les vertus naturelles d'Alcibiade sont réparties par Proclus en deux catégories hiérarchisées : les unes sont visibles, les autres invisibles. Les premières dépendent du destin qui a présidé à la naissance du jeune homme (par exemple sa beauté et sa taille), ce sont elles que les prétendants admirent, c'est par elles qu'Alcibiade les domine et méprise. Les secondes sont des semences laissées par la Providence dans l'âme pour en permettre le salut, sous la forme de mouvements psychiques spontanés (par exemple son amour du pouvoir), ce sont celles qui amèneront Alcibiade à se laisser persuader par Socrate⁵. Le potentiel naturel d'Alcibiade ne se résume

1. *In Alc.* 44.9-11.

2. *In Alc.* 126.23-127.16.

3. *In Alc.* 212.13-16.

4. *In Alc.* 239.4-12. Proclus ne développe pas, dans les textes qui nous sont parvenus, un éventuel lien entre le jeu et l'apprentissage. C'est pourtant un thème important des *Lois*, texte qu'il utilise souvent à propos de l'éducation comme on l'a vu plusieurs fois déjà. Sur son développement chez Platon, voir notamment E. JOUËT-PASTRÉ, « Jeu et éducation dans les *Lois* », *Cahiers du Centre Gustave Glotz* 11 (2000), p. 71-84.

5. *In Alc.* 133.22-134.18. Proclus y donne aussi un exemple problématique : le mépris d'Alcibiade pour ses amants est rapporté, comme ailleurs dans le dialogue, à sa magnanimité (*μεγαλοφροσύνη*), qui se retrouve donc du côté des vertus visibles (138.7-11), tandis que l'ambition est donnée comme exemple de vertu naturelle invisible. Il pourrait s'agir d'une conséquence malencontreuse du partage qu'il tente de faire entre le terrain des vertus visibles, où Alcibiade domine ses amants, et celui des vertus invisibles, où il est dominé par Socrate. Cependant, on pourrait comprendre le texte comme suit : la magnanimité, tout comme la beauté physique, est

donc pas à ce qui est visible par tous, mais inclut aussi nécessairement ses mouvements psychiques spontanés : en tant que pensées causées par la Providence (προνοητικά διανοήματα), elles sont une médiation indispensable à l'action providentielle (et elle-même médiatrice) d'un maître comme Socrate¹. C'est en cela que Socrate n'est pas seulement un amant de plus, dont la cour serait un peu exotique et plus bienveillante que celle des autres : il s'inscrit dans une mission providentielle qui a pour condition de possibilité (et non seulement cause d'attraction) un certain mouvement déjà présent en l'âme d'Alcibiade.

Une telle grâce, sous forme d'ardeur et d'ambition naturelles, est le matériau de base que cherchent Socrate et son démon pour leur intervention auprès d'Alcibiade. Au moins dans le cas de cette rencontre, il semble que ces qualités soient une condition nécessaire pour que l'entrevue soit féconde. Mais si elle est utile, c'est aussi parce que ces vertus naturelles (au sens large, qui inclut en partie la motivation, ou du moins les semences qui la causent) ne suffisent pas à garantir l'autonomie du jeune homme. En effet, elles sont indissociables d'une incarnation dans le devenir et, même à supposer qu'elles s'y trouvent avec toute la perfection possible, elles ne permettent pas une certitude sur le potentiel d'une âme, encore moins sur son avenir, car elles ne sont pas connaissables avec exactitude. On ne peut faire qu'une confiance partielle à la spontanéité livrée à elle-même : une fois constaté le terrain favorable, Socrate se doit de purifier Alcibiade en perfectionnant les vertus naturelles ; ce n'est qu'à ce prix qu'il peut avoir un espoir raisonnable de le rendre libre de s'améliorer². La motivation innée — ou plus précisément : celle que constituent les mouvements spontanés de l'âme en raison des semences providentielles qui lui sont innées — n'est donc pas l'ensemble de la motivation nécessaire pour apprendre, mais une partie indispensable de celle-ci.

Progrès par l'étonnement Nous savons pourquoi Socrate a jugé Alcibiade digne de sa sollicitude (ses vertus naturelles), en besoin de celle-ci (son manque de préparation), et pourquoi il a attendu plutôt que de le prendre en charge dès l'enfance (il fallait que l'âge révèle son caractère ambitieux et méprisant, éveillant ainsi son ardeur). Pourtant, il ne l'a pas abordé immédiatement une fois la personnalité d'Alcibiade devenue manifeste. Au contraire, il est longtemps resté à l'observer, en silence, fréquenter puis éconduire ses amants. Il s'agit certes d'attendre d'avoir le champ libre pour agir, mais Socrate avait d'autres motifs. En effet, sa présence mutique prolongée, si différente des avances des autres amants d'Alcibiade, ne peut manquer d'intriguer ce dernier, inexplicable discordance dans son paysage familial et maîtrisé. C'est seulement au moment précis (ἐν τούτῳ τῷ καιρῷ) où cet étonnement — indispensable principe de l'élan philosophique — saisit Alcibiade que Socrate lui adresse la parole³. Cela lui permet de créer un effet presque théâtral, et en tout cas profondément mémorable, quand il

un signe extérieur de la fierté, dont l'ambition est une manifestation plus intérieure ; le mépris des amants est bien causé par la fierté, mais c'est, en l'occurrence, au nom de ses qualités visibles qu'Alcibiade fait preuve de magnanimité et donc de mépris pour ses amants indignes, c'est grâce à elles aussi qu'il a suscité leur admiration et est donc amené à les repousser.

1. *In Alc.* 140.5-141-14, cf. 134.11. Sur ce rôle de médiation, voir J. TROUILLARD, *L'un et l'âme selon Proclus*, *op. cit.*, p. 335-338.

2. *In Alc.* 95.12-16 et 96.18-22.

3. *In Alc.* 42.5-43.2 et 56.17-19.

l'interpelle : il rappelle à la fois la beauté véritable à la fierté d'Alcibiade, suscite son étonnement pour la vie philosophique et l'encourage ainsi à une authentique érotique¹. Il a donc une action en deux temps : l'une qui donne à Alcibiade des raisons de s'intriguer et fait donc jaillir progressivement un étonnement envers son attitude, l'autre qui saisit au vol cet étonnement et le magnifie soudain d'un coup en évoquant, comme jaillies de nulle part, des références aux dieux, aux démons et à la réalité immatérielle connue mais oubliée d'Alcibiade. Cela a pour effet d'impressionner le jeune homme par une inattendue démonstration de puissance, de causer en lui à la fois étonnement et *ἐκπληξίς*, neutralisant ainsi, au moins provisoirement, sa présomption et son esprit de querelle². Une nature paradigmatiquement fière, méprisante et ambitieuse comme celle d'Alcibiade a besoin de cette combinaison de déroutant et d'intimidant pour que soient conquis son étonnement et son intérêt.

Une déontologie professorale et un amour du rationalisme pourraient protester devant ce coup de force pédagogique. Ce genre de jeu, de mise en scène et d'évocation rapide et rhétorique de l'intelligible, qui confinent à la grandiloquence, sont-ils une base saine pour la formation de la raison ? D'ailleurs, comme le rappelle Proclus, le premier étonnement d'Alcibiade est lui-même, à strictement parler, erroné : il n'y a aucune raison de mettre en relation la patience de Socrate avec une éventuelle supériorité de puissance, car la perfection n'a pas de rapport avec le temps passé, dans la mesure où elle se conquiert hors du temps. Nous avons vu, avec l'exemple du jeune Socrate lui-même, combien l'ascension pouvait être rapide en terme de temps écoulé. Toutefois, Alcibiade n'en est pas encore au stade où il peut comprendre cela ; dans son propre cadre de représentation, l'assiduité prolongée *est* une qualité digne de respect, ou au moins de curiosité ; Socrate doit donc jouer selon ses codes³. Puisqu'on ne peut attendre de celui qui ne sait pas encore qu'il reconnaisse de façon immédiate et infaillible ce qui pourra l'aider à trouver ce qu'il cherche, il faut pouvoir lui parler dans sa langue, au moins le temps de pouvoir réactiver ce qui en lui fondera sa conversion. Plus tard dans la conversation, Alcibiade prendra à nouveaux frais conscience de la supériorité de la science socratique, quand il saisira la portée ironique des questions du philosophe⁴. Par tout ceci, nous que la motivation est un phénomène complexe qui se fonde différemment au cours d'une même conversation. Même sa composante apparemment instantanée qu'est l'étonnement connaît plusieurs épisodes, qui n'ont pas tous besoin de reposer sur des raisons objectivement valables, pourvu qu'elles soient efficaces subjectivement et qu'elles soient remplacées au fur et à mesure que leur faiblesse apparaît.

Pour conclure, insistons sur le fait que le statut ambivalent de la liberté de l'élève se manifeste à travers l'exemple d'Alcibiade. Sa motivation elle-même est le résultat tant du déploiement spontané de ses vertus naturelles que des machinations de la Providence, tant en son âme que par la médiation du philosophe et de ses machinations rhétoriques. À ce titre, Alcibiade est décrit comme analogue aux âmes qui choisissent leur vie dans le mythe d'Er : il choisit

1. *In Alc.* 27.3-8.

2. *In Alc.* 164.1-21 et 166.18-20.

3. *In Alc.* 46.14-47.15.

4. *In Alc.* 231.3-16. La suite indique comment Socrate le confortera dans cette prise de conscience tout en lui dévoilant sa bienveillance.

sa vie en toute liberté, sans détermination coercitive de l'extérieur, mais le choix lui-même ne lui est laissé, par la providence de Socrate et de son démon (respectivement analogues au prophète du mythe et à Lachésis), qu'au moment où il fera le choix conforme à l'ordre providentiel¹. La marge de manœuvre garantie par le libre consentement à l'action de la nature et des circonstances, sous la forme de la motivation, est ainsi maintenue, mais elle est d'autant plus problématique qu'elle s'inscrit dans un contexte plus large, gouverné non seulement par le destin, mais aussi par la Providence et ses agents. Or celle-ci, par définition prévoyante, ne prédétermine certes pas le choix, mais toutes ses conditions de possibilité. Son choix du moment opportun ne détruit ni ne contraint la liberté de progresser ou non, en revanche elle la génère de telle sorte que la bonne décision soit prise. C'est Alcibiade qui accepte finalement d'écouter Socrate, de jouer le jeu de son entretien et d'intégrer jusqu'à un certain point ses enseignements. C'est Socrate et, derrière lui, la Providence qui ont, à l'insu d'Alcibiade, machiné les circonstances de l'entretien pour qu'il soit impressionné et désireux de participer de son mieux. Même le résultat ultérieur, à savoir un progrès certain mais mâtiné par une conversion restée incomplète, est ultimement le résultat des conditions prévues voire organisées par l'action de la Providence, notamment par l'intermédiaire de Socrate, de son démon ainsi que de la nature d'Alcibiade². Il ne s'agit pas moins d'un choix libre, au même titre que les âmes (y compris d'ailleurs celle d'Alcibiade) ont librement choisi leur mode de vie, à nouveau pour des raisons et dans des circonstances elles-mêmes intégrées à l'action de la Providence. La liberté de consentement se comprend ainsi toujours à l'intérieur du déploiement processif et conversif assuré par la providence démiurgique, plutôt que contre lui. Peut-être est-ce là une raison de la relative absence du thème de *ὑβρις* chez Proclus : en son univers rigoureusement contrôlé par tant de couches de détermination reposant sur le Bien, il n'y a, en dernière instance, pas de place possible pour une transgression ou une démesure qui sortirait de l'ordre total. Le cas du personnage sulfureux et capricieux d'Alcibiade est un exemple d'autant plus intéressant que sa personnalité d'électron libre n'échappe ni aux complexes desseins de la toute puissante Providence, ni à cette même logique éducative qui gouverne aussi un Socrate (dont Proclus fait un exemple de bon élève). Leur comparaison traduit toute la proximité que trouvent, dans le processus d'apprentissage, ces figures hautes en couleur mais très différentes, en particulier dans la lecture proclienne.

3.3.4 Les auditeurs du *Timée*

Les autres commentaires de Proclus s'étendent moins sur l'évolution cognitive des personnages qui interviennent dans les dialogues qu'ils concernent. Cela peut être dû à un moindre développement de ces derniers dans le texte de Platon lui-même, autant qu'à la forme sous laquelle nous possédons ces commentaires. Les dissertations sur la *République* qui nous sont parvenues ne portent guère sur des passages très riches en interactions, tandis que les fragments du commentaire au *Cratyle* sont trop allusifs pour qu'on en tire grand chose sur Cratyle

1. *In Alc.* 143.17-144.13.

2. Sur cette question, voir D. A. LAYNE, « A Fatal or Providential Affair ? », *art. cit.*

ou Hermogène¹. Le *Timée*, occupé en majeure partie par le monologue du personnage éponyme, laisse peu de place à une évolution intellectuelle de la part de ses interlocuteurs. Cependant, Proclus profite du prologue pour nous donner quelques indications sur leurs rôles respectifs dans le cadre plus large constitué par la succession de la *République*, du *Timée*, du *Critias* et d'un éventuel *Hermocrate*.

Rôles hiérarchisés Contrairement aux autres personnages commentés jusqu'ici, aucun de ceux du *Timée* ne peut être clairement traité comme un élève dont on observerait le processus d'apprentissage. En effet, tous reçoivent un rôle causal qui, dans les commentaires procliens, est d'habitude plutôt rapproché de l'action de l'enseignant. Le discours de Timée, qui met en scène la création de l'ensemble de l'univers jusqu'aux âmes et aux corps individuels, le met en correspondance avec le Démonstrateur lui-même, dont il conte les réalisations. Une fois qu'il a terminé, Critias puis Hermocrate prendront la relève, comme le font les Pères des êtres intermédiaires et inférieurs qu'ils représentent respectivement². La succession de leurs discours peut faire l'objet d'une exégèse anthropocentrée : la démonstration totale de Timée crée (notamment) les humains qui seront éduqués par le programme politico-didactique que résume Socrate, puis équipés dans leurs actions par le récit de Critias, qui s'interrompt volontairement au moment où Zeus prend la parole, afin de laisser le soin à Hermocrate de décrire les dispositions pratiques de détail qu'il doit communiquer aux hommes. Timée correspond ainsi à la cause paradigmatique, Socrate à l'efficiente, Critias à la formelle (en tant qu'il actualise les compétences reçues par l'éducation), Hermocrate à la matérielle³. Ainsi s'enchaînent les discours des interlocuteurs, chacun se posant en succession et en dépendance du précédent comme le font les causes : Hermocrate le stratège décrit l'organisation de choses pratiques en faisant dépendre sa providence des formes plus générales décrites par Critias, et tous deux se réfèrent à la démonstration totale de Timée⁴.

La disposition de chaque personnage Toutefois, la hiérarchie entre les personnages n'est pas uniquement due au niveau de causalité qu'ils symbolisent et décrivent. En amont de leurs discours, il y a des dispositions à connaître qui justifient leur rôle à chacun, et se manifestent dans leur diversité par la quantité de paroles que chacun prononce. Ainsi Critias et Hermocrate ont-ils tous deux une bonne nature qui a été correctement « nourrie », deux caractéristiques qui les oppose à une corruption par la sophistique ou par la poésie illusoire, et les rend capables à la fois d'écouter les discours et d'en prononcer eux-mêmes⁵. Le terme de « nourriture » (τροφή)

1. Nous savons cependant qu'Hermogène était censé avoir été lié de près à l'apprentissage et à la vérité, tout en étant analogue à l'opinion irrationnelle désirant tout de même le Bien (voir respectivement *In Crat.* 32, p. 11.12-13 et 67, p. 29.1-5), mais le compilateur n'a pas jugé bon de nous fournir les probables développements de ces affirmations.

2. *In Tim.* I.58.27-59.6 et 63.1-9.

3. *In Tim.* I.72.8-13 et 198.25-200.3. Le rôle de Socrate est intercalé entre celui de Timée et de Critias pour des raisons logiques (l'éducation suit la création mais précède le moment où on s'équipe pour la guerre) malgré l'ordre du dialogue ; Proclus se tire d'affaire en arguant que placer le rappel socratique avant le monologue de Timée permet de placer ce dernier au centre et de signifier par là son éminence. La pirouette a la valeur qu'on veut lui donner.

4. *In Tim.* I.71.19-25 et 75.4-19.

5. *In Tim.* I.23.13-17 et 68.25-69.7.

renvoie au moins à cette partie de la παιδεία dont nous avons vu qu'elle (re)dresse l'irrationnel, mais peut-être par métonymie à l'ensemble de l'éducation. Quant aux dons naturels, Proclus explique, au moins pour Critias, que son destin ultérieur comme l'un des Trente Tyrans n'est pas une objection à l'affirmation de sa nature philosophique, mais bien une confirmation de celle-ci et de sa familiarité avec les visions intelligibles et les pouvoirs divins, ce que nous avons identifié comme la fierté et l'ambition¹. De son côté, Hermocrate, malgré la taciturnité dont il fait preuve dans le dialogue, qui le rapproche de la matière inerte qui doit recevoir la forme, prend néanmoins la parole pour affirmer qu'il ne manque ni d'ardeur ni de « puissance » (δύναμις, que Proclus comprend ici comme « circonstances favorables ») pour obéir à Socrate et prononcer à son tour le discours qu'on lui demande, pourvu que les autres lui préparent le terrain par les leurs². Nous retrouvons là la troisième condition de l'apprentissage, à savoir l'ardeur explicitement nommée, mais aussi les circonstances qui permettent de la stimuler ; on peut penser à l'étonnement comme vecteur d'ἐκπληξις et de fascination, toujours provoqué en un moment décisif.

Silence et absence Par contraste, il y a un personnage qui a assisté au discours prononcé la veille par Socrate sur l'organisation politique, mais n'a pas pu être présent à celui de Timée sur la démiurgie. Il s'agit du fameux absent anonyme, attendu en vain et excusé au début du dialogue. Selon Proclus, son empêchement doit être compris comme une incapacité à recevoir les enseignements avancés que dispense Timée. Cela explique que l'on parle de maladie : cette impuissance est involontaire, elle indique l'état de faiblesse de son âme qui n'a pas atteint une disposition suffisante pour que sa présence à cet entretien lui soit profitable³. De façon plus générale, Platon aurait coutume de laisser dans l'anonymat les personnages dont il veut montrer l'imperfection : les Clazoméniens du *Parménide*, le père de Critobule dans l'*Apologie* et le *Phédon*, l'objecteur non nommé de ce même dialogue, et enfin l'absent du *Timée*⁴. De même, les dieux qu'il laisse sans nom sont par là marqués comme les tout derniers de la chaîne processive, indiquant leur infériorité et leur (relative) imperfection⁵. On peut donc observer une gradation des dispositions aussi bien à recevoir qu'à prodiguer les enseignements, signifiée par le degré de participation à l'entretien. Au sommet, Timée parle et parle beaucoup car il est réputé être le plus avancé, qui prodigue les enseignements les plus élevés, il correspond d'ailleurs à la démiurgie. Puis, Socrate et Critias ont un rôle important mais plus secondaire puisqu'ils s'expriment plus brièvement. Hermogène est relégué à la passivité et à un quasi-mutisme ; il passe l'essentiel de l'entretien à écouter, car il n'est pas encore capable de suivre pleinement

1. *In Tim.* I.70.21-71.5.

2. *In Tim.* I.74.2-10.

3. *In Tim.* I.22.4-23.17 et 72.2-4. Proclus n'emploie pas explicitement ici le concept de disposition (ἐπιτηδειότης), mais on voit mal à quoi d'autre pourrait référer l'incapacité (ἀδυναμία) et la faiblesse (ἀσθένεια) dont il parle. Ceci étant, peut-être les lignes 20.24-25 doivent-elles être lues avec un double sens : καὶ ἐκεῖνος ὡς περὶ ἐπιτηδείου τινὸς ἀπολογεῖται par Timée, c'est-à-dire qu'il est excusé « comme un familier », mais peut-être aussi « en raison de la manière dont il est disposé » ?

4. *In Parm.* I.671.24-33, à propos du *Parménide* 126b-c, de l'*Apologie* 33e, du *Phédon* 59b et 103a ainsi que du *Timée* 13a.

5. *In Tim.* III.191.26-29.

ce qui se dit, moins encore de le dire lui-même. Enfin l'absent anonyme n'assiste même pas à la conversation, il ne peut donc ni l'écouter ni, à plus forte raison, y prendre la parole, en une absence plus radicale d'activité.

3.3.5 Initiative

Peut-on faire quelque chose de ce constat d'une inégale répartition, entre les personnages, de la participation active aux entretiens philosophiques ? Elle s'observe non seulement dans le *Timée*, où la valeur et la disposition des personnages est proportionnée à leur loquacité, mais aussi dans le *Parménide* : le jeune Aristote, proche de la tyrannie du devenir, est aussi celui qui, malgré sa présence tout au long de l'entretien, répond avec brièveté et docilité. À l'inverse, les personnages plus prometteurs se caractérisent, dans la relation d'apprentissage, par davantage d'esprit d'initiative, qui se manifeste d'au moins trois façons.

Recherche proactive En premier lieu, on peut remarquer que, chez l'âme bien disposée, l'apprentissage n'est pas quelque chose de subi ou d'imposé de l'extérieur, mais bien l'objet d'une quête active et volontaire. Socrate va de lui-même chercher à rencontrer les sages d'Élée, c'est même lui qui organise les circonstances dans lesquelles Timée pourra révéler, par son discours, l'ordonnement de l'univers. C'est là un effet de sa bonne disposition, qui le pousse à aller vers les plus sages que lui, afin d'invoquer leur science et leur action intellectuelle¹. On peut certainement considérer cette attitude comme une conséquence au moins de son ardeur et de sa fascination, peut-être aussi, puisqu'il lui aura fallu reconnaître les sages, de sa nature et de sa préparation. Il lui revient en tout cas de montrer de lui-même cette disposition à ses maîtres, d'activer les qualités qui sont en lui, de manière à les leur rendre manifestes, pour qu'ils puissent lui prodiguer leur enseignement : élan, sagacité, fier refus des réalités corporelles. En faisant cela, il se rend acteur et responsable de sa propre conversion, complétée par l'action unifiante de Zénon et Parménide². Ce n'est pas tout d'être capable d'apprendre, la bonne disposition implique aussi, ne serait-ce que comme conséquence naturelle, de se manifester clairement et spontanément auprès de qui pourra nous enseigner. À une occasion au moins, Proclus va jusqu'à suggérer que c'est Socrate qui serait la cause de sa propre disposition ; il est toutefois vrai que c'est seulement par le biais de Zeus, comme hénade des formes, qu'il invoque afin de s'aider à résoudre l'aporie en s'y rendant mieux disposé³. La situation est plus claire dans le cas d'Alcibiade. Ce n'est certes pas lui qui va trouver Socrate, par contre, il se serait montré digne de l'intervention de ce dernier (c'est-à-dire, comme on l'a vu : bien disposé) en s'étant volontairement et sciemment exposé à la fréquentation de ses amants grossiers, dans le but de s'entraîner à résister aux passions en s'y confrontant sans y succomber⁴. Les deux cas sont différents : d'un côté il s'agit de prendre l'initiative de créer ou renforcer la disposition à l'apprentissage, de l'autre c'est la disposition qui se manifeste sous la forme d'une volonté à

1. *In Parm.* I.686.16-24.

2. *In Parm.* II.781.11-782.9.

3. *In Parm.* IV.877.20-29.

4. *In Alc.* 58.11-59.22.

rechercher un bon maître et à se manifester comme capable de bénéficier de ses enseignements. Les deux ont toutefois en commun de situer, au moins en partie, le moteur de la relation d'apprentissage, et donc du progrès cognitif, du côté de l'élève. Enfin, chacun de ces aspects a pu aussi être observé à propos du personnage de Céphale, que Proclus rapproche de l'âme automotrice parce qu'il veille à obtenir la disposition requise pour apprendre, il voyage pour rencontrer quelqu'un qui pourra lui enseigner et il pose de lui-même les questions qui lui sont appropriées¹.

Goût du progrès L'automotricité de l'âme est réalisée par excellence chez le naturel philosophe bien disposé à l'apprentissage. L'attitude caractéristique de celui-ci est de ne jamais se contenter de ce qui lui est déjà disponible, mais de toujours supposer qu'il y a quelque chose au-delà à découvrir, par exemple derrière les réalités sensibles². C'est ce soupçon et lui seul – manifestation de la bonne disposition chez une âme – qui rend possible et sensé l'apprentissage. Après tout, si l'on parvient à se satisfaire de l'évidence immédiate, si celle-ci ne pose pas question et problème au point d'exiger impérieusement qu'on recherche ce qui la fonde ou peut mieux l'expliquer qu'elle-même, si donc il n'y a pas d'étonnement, quel intérêt à apprendre ? Toute la disposition à apprendre peut donc être interprétée comme une incapacité à se satisfaire du donné ou, pour le dire autrement, comme une capacité à voir les problèmes et à être mu par eux. Une fois de plus, le Socrate du *Parménide* en fournit une bonne illustration. Sans cesse et même durant sa discussion avec Zénon, il va déplacer le problème depuis la communion des formes dans les réalités visibles vers celle dans les invisibles, non seulement pour savoir *si* l'une de ces communions est fondée par l'autre, mais aussi et surtout : *comment*³. Il y a chez lui un amour des apories, c'est ce goût peu ordinaire qui l'amènera à partager l'extase de Parménide, ce délire divin dont on a vu qu'il fallait le comprendre comme une fascination durable pour la connaissance⁴. C'est grâce à un tel moteur que Socrate peut exercer sa sagacité et raffiner progressivement ses conceptions à travers les problèmes qu'il recherche activement, prenant même les devants sur ce que ses maîtres lui proposent. Proclus observe Alcibiade faire de même avec Socrate : une fois qu'il a saisi l'argument de ce dernier sur son ignorance du juste (à savoir qu'il ne peut le connaître puisqu'il ne l'a ni appris ni découvert) et qu'il voit venir l'application de ce même argument à l'avantageux, il exige un autre argument. Selon le commentateur, ce refus de la répétition de quelque chose qu'il maîtrise désormais déjà doit se lire comme la volonté d'avancer sans traîner, de permettre son propre progrès par une purification plus fine et mieux adéquate de sa propre ignorance⁵. Alcibiade, aussitôt qu'il voit combien Socrate peut l'aider à trouver ce qu'il cherche, ne cesse de le presser afin d'en recevoir tout ce qu'il peut, aussitôt qu'il s'y sent prêt.

1. *In Parm.* I.667.31-668.26 et 670.30-36, commentés plus haut.

2. *In Parm.* IV.926.9-15.

3. *In Parm.* II.778.12-779.10.

4. *In Parm.* V.977.33-978.10.

5. *In Alc.* 298.15-299.10.

Respect de l'ordre d'apprentissage La volonté que manifeste Alcibiade de passer à un nouvel argument après avoir assimilé le précédent, plus facile, manifeste la volonté d'une progression ordonnée, elle est complémentaire d'une attention au bon enchaînement des étapes de l'apprentissage. Proclus ne s'attarde pas sur ce point dans le cas d'Alcibiade, mais y revient dans le cas de Socrate. En effet, celui-ci soulève des apories qu'il estime déceler dans l'argument exposé par Zénon, mais il le fait, Proclus y insiste, correctement (ὀρθῶς), à la façon d'un chien de chasse¹. Il s'agit d'une référence à 128c, à son tour commenté de la façon suivante, qui nous permet de comprendre quelle est cette façon correcte de soulever des apories : la bonne nature et l'ardeur de Socrate l'assimilent aux chiens de chasse, parce qu'il part du texte pour en renifler la piste afin de harceler sa proie jusqu'à découvrir la bonne méthode². À son tour, cette exégèse renvoie à la façon dont Proclus a interprété l'attitude de Socrate au cours de sa brève discussion avec Zénon : il en lit le texte attentivement, puis en interroge soigneusement l'auteur afin de s'assurer de l'avoir bien compris, et ensuite seulement y adresse ses diverses critiques, obéissant ainsi à un ordre méthodologique adéquat³. Malgré la vitesse fulgurante (pas plus de quelques répliques du dialogue) avec laquelle ces étapes sont enchaînées, elles ne sont pas moins franchies en respectant scrupuleusement l'ordre dans lequel elles doivent se succéder. Un semblable souci du respect de la progression appropriée, dans le chef de Socrate, s'observe par son passage, au sein d'une même réplique, par ces trois états que nous avons déjà mentionnés : refus, soupçon raisonnable et espoir de pouvoir accepter le mélange avec distinction des formes entre elles. Selon le commentateur, ces trois étapes constituent ensemble une conversion par laquelle Socrate allume la lumière en lui-même⁴. La façon dont l'élève prend en charge son propre apprentissage est ainsi précisée et nuancée : il s'agit non seulement de refuser les retards et lenteurs, de susciter spontanément les enseignements aussitôt qu'il est capable de les assimiler, mais aussi de veiller lui-même à franchir les étapes dans l'ordre, de s'abstenir d'une précipitation contre-productive ; bref, de maintenir un rythme approprié à ses capacités comme à son degré d'avancement. On pourrait voir cette autonomie de l'apprentissage, par laquelle l'âme exprime son automotricité, comme une première forme de connaissance de soi, orientée activement vers une connaissance plus profonde des principes et dès lors de soi-même.

Passivité Une dernière nuance, de taille, doit être apportée à ce modèle d'un apprentissage proactif et émancipé. Il y a une responsabilité et pour ainsi dire un devoir de la part de l'élève à veiller à se rendre disposé à l'apprentissage, c'est-à-dire à l'enseignement et à la découverte, et à manifester cette disposition auprès de qui pourra le faire progresser. Ce faisant, il œuvre dans toute la mesure du possible à préparer sa conversion et à se sauver, imitant par là la solitude autosuffisante car autoconversive de l'univers⁵. Mais si tout ce qu'il y a à connaître est déjà présent en l'âme, si la conversion réminiscente est en fait provoquée par l'âme elle-même, si celle-ci peut arranger sa propre disposition à s'autoconvertir, quelle place reste-t-il à l'enseignant ?

1. *In Parm.* I.722.8-12.

2. *In Parm.* I.712.16-30.

3. *In Parm.* I.694.2-22 et 697.32-698.8.

4. *In Parm.* II.757.12-758.11 et 770.26-31.

5. *In Tim.* II.109.31-110.14.

Si ce dernier n'est qu'un auxiliaire de fortune ou un pis-aller, pourquoi dire qu'« il convient que celui qui reçoit un enseignement s'abandonne à l'enseignant et se laisse calmement guider vers le vrai »¹? Nous pouvons rappeler le schéma tripartite de toute action causale, en ce compris l'enseignement : il faut que suffisent et la puissance de l'agent causal, et la disposition du sujet de son action, et l'adéquation entre l'un et l'autre. C'est ce qui explique que Socrate, après avoir manifesté et déployé toute sa bonne disposition à travers ses paraphrases, questions et critiques, décide ensuite de « se taire », c'est-à-dire de laisser les rênes de la conversation à Parménide, afin qu'il puisse lui appliquer la maïeutique². En effet, à côté de ses *ἔννοιαι* non perverties ou déjà correctement restaurées, il en a d'autres qui sont encore confuses et que la maïeutique de Parménide, en lui faisant tirer toutes les conséquences de ce qu'il croit ou sait déjà, doit l'aider à articuler³. Se prêter au bon déroulement de cette providence pédagogique fait partie de la responsabilité de l'élève : la bonne disposition doit pouvoir se prolonger en faisant sa part pour qu'il y ait adéquation avec l'action de l'enseignant. En l'occurrence, il s'agit pour Socrate d'exprimer adéquatement son potentiel, de se manifester, se faire reconnaître avec ses capacités et son degré d'avancement auprès de ses maîtres, puis de savoir quand leur laisser la main et les suivre là où ils peuvent amener leur nouvel élève.

Même l'écoute passive (ou la lecture : on a vu Socrate lire le traité de Zénon), à un moment précis de l'apprentissage, peut améliorer la disposition, stimuler l'ardeur et rendre capable de mieux répondre aux questions qui, à leur tour, purifieront et articuleront les *ἔννοιαι*. À Alcibiade, Socrate conseille de l'écouter en silence puis de se contenter de répondre, mais seulement une fois qu'il en a observé la bonne disposition. Il fait taire le jeune homme autant pour le motiver que pour l'aider à se concentrer sur ses *ἔννοιαι*, mais aussi et surtout pour faciliter le travail maïeutique en réduisant ce que dit Alcibiade à un petit nombre d'opinions fécondes, sur lesquelles sa maïeutique pourra être efficace⁴. Les deux cas présentent une différence : la lecture de l'argument de Zénon par Socrate lui permet d'avoir une base pour manifester sa sagacité critique et sa fascination, il pourra ensuite interroger Zénon (mais en un entretien que Proclus interprète comme une suite de questions sincères plutôt qu'une réfutation socratique), avant de se laisser guider par Parménide. La première étape est absente de l'évolution d'Alcibiade, dont l'attitude a suffisamment convaincu Socrate de son potentiel ; ce dernier lui conseille alors rapidement de l'écouter d'abord, afin d'être capable de répondre avec précision à ses questions maïeutiques. Des deux côtés, l'exposition philosophique directe reçue passivement sert à préparer l'entretien maïeutique. Celui-ci est porteur d'une autre forme de passivité, puisqu'il est réputé être piloté par l'enseignant : l'élève doit bien sûr répondre, mais en se laissant guider par le maître. Cependant, la fécondité qu'on peut en attendre dépend directement des opinions

1. *In Alc.* 153.6-8 : τὸν δὲ παιδευόμενον ἑαυτὸν ἐπιιδόναι προσήκει τῷ παιδεύοντι καὶ ἡρέμα περιάγεσθαι πρὸς τὸ ἀληθές.

2. *In Parm.* II.781.11-20.

3. *In Parm.* IV.838.4-8 et 848.28-849.4.

4. *In Alc.* 128.14-19.

dont part l'entretien, elles-mêmes à la mesure de la disposition de l'élève et de son opiniâtreté active à déployer son potentiel avant d'écouter l'enseignement. À partir de ce matériau de base et des efforts consacrés par l'élève pour rendre sa disposition adéquate à l'enseignement du maître, ce dernier pourra à son tour œuvrer à la conversion de l'élève, et lui-même s'aligner sur celui qui se présente à lui, pour le faire progresser autant qu'il est possible.

Chapitre 4

L'enseignant

La qualité et la profondeur de l'apprentissage dépendent de la disposition de celui qui apprend, laquelle comprend tant ses qualités naturelles que sa préparation antérieure et la motivation qui le meut à recevoir l'enseignement. En va-t-il de même pour l'enseignant lui-même ? Pouvons-nous dresser une liste des caractéristiques dont il devrait faire preuve pour que la relation d'enseignement puisse se construire dans les meilleures conditions, chaque partenaire ayant à remplir sa part du contrat ? Ou au contraire, la disposition de l'élève est-elle suffisante au point qu'il puisse progresser quoi que fasse ou soit l'enseignant ? Afin de comprendre en quoi l'une et l'autre de ces perspectives se vérifient, nous allons commencer, comme dans le cas de la disposition de l'élève, par en examiner le fondement métaphysique général. Ensuite, nous passerons en revue les passages, plus rares que pour l'élève mais cependant assez explicites, où Proclus détaille les qualités attendues d'un bon maître. Enfin nous verrons comment cette caractérisation s'applique aux personnages des dialogues. Ce traitement parallèle permettra de discerner tant les similitudes des deux rôles que leur profonde asymétrie.

4.1 Rôle providentiel

L'asymétrie s'inscrit dans l'opposition élémentaire entre une cause et ce qui en reçoit l'effet. Apprendre, c'est participer davantage à une manifestation du Bien. Enseigner, c'est se faire l'intermédiaire qui communique cette manifestation du Bien d'un niveau à l'autre. Cette communication est précisément la façon dont Proclus définit la Providence¹. Elle repose sur trois éléments : la disposition du participant, la puissance perfectrice de la cause participée et l'adéquation de l'une à l'autre². Nous avons déjà parlé de la disposition du participant et reviendrons au chapitre suivant sur les modalités de l'adéquation, pour nous concentrer ici sur la puissance perfectrice de la cause. Celle-ci peut être de deux types : mobile ou immobile. Immobile, elle est toujours partout présente et se communique également à tous les êtres, à la mesure de leur disposition à y participer. Mobile, elle ne dispense son action que par intermittence et peut donc éventuellement (sans préjudice de sa supériorité) faire défaut, se montrer

1. *ET* 120, p. 104.34-106.1.

2. *In Parm.* 1.668.2-26.

incapable d'exercer sa causalité, même sur un sujet bien disposé, tant que le moment opportun d'une rencontre n'est pas venu, ce qui requiert à son tour l'action d'un autre ordre de causalité, plus divin¹. Les enseignants qui nous intéressent sont des causes mobiles : ils sont providents mais ni éternels ni omniprésents. Toutefois, leur action n'est pas seulement à l'image de celle de la providence toujours active des causes immobiles, elle dépend aussi de celle-ci pour son bon exercice : la rencontre de l'enseignant capable d'enseigner et de l'élève capable d'apprendre est un effet de la Providence. Nous commencerons par examiner cette dernière.

4.1.1 La Providence éducatrice

4.1.1.1 Bienfaisance de la Providence

Téléologie Au chapitre précédent, nous avons vu qu'à l'exception partielle de la marge de manœuvre laissée au consentement subjectif de l'âme devant un objet capable de susciter sa motivation par l'ardeur et l'étonnement, l'ensemble des événements auxquels une âme est confrontée, y compris ses propres actions et passions, s'inscrit dans l'ordre de la Providence, qui émane des dieux et ultimement du Principe. Vers quoi cette Providence est-elle orientée ? Au niveau du monde, la Providence démiurgique veille à ce que l'univers créé soit toujours le plus dominé qu'il est possible par l'action des causes divines². Mais qu'implique cette mainmise qui cherche à toujours se renforcer ? L'action de la Providence se confond avec celle du Principe au-delà de l'Intellect et des intelligibles (elle est *πρό-νοια*), c'est-à-dire du Bien : elle consiste en l'organisation générale de toutes choses et en leur orientation vers le Bien, en une éternelle et constante amélioration de l'univers³. La Providence est ainsi l'expression de l'Amour divin, plus précisément de la façon dont les causes divines aiment les réalités qu'elles ont engendrées : contrairement à l'amour ascendant, qui est conversif et implique un dépassement de soi, l'amour descendant (celui des dieux, mais aussi celui des âmes qui est à son image) consiste en une providence qui dispense ses bienfaits sans sortir de soi, ni donc se mêler à l'objet de son amour⁴. Or « voici comment est l'amour divin : il élève, prodigue des bienfaits, offre la perfection et l'intellect, et il cause la vie conforme à l'intellect »⁵. La Providence divine consiste donc à rendre bonnes les réalités, à les perfectionner, leur donner part à l'Intellect par la vie et par la connaissance⁶. En cela, elle a un rôle d'instruction et d'éducation ; c'est même à son image que

1. *In Alc.* 122.17-123.20.

2. *In Tim.* I.164.24-27.

3. *De Prov.* 8-9 et 13.1-12. Voir aussi *ET* 106 et *TP* I.15, p. 69.9-71.19 et le commentaire de S. E. GERSH, *From Iamblichus to Eriugena, op. cit.*, p. 113-121. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que le même appel à l'étymologie mène à des conclusions différentes chez Proclus et chez Plotin (III, 2 [47], 1.20-26), qui fait de la Providence non une action antérieure au *νοῦς* mais une action *du* *νοῦς* antérieure au monde ; le lien entre les deux concepts de Providence est par ailleurs exploré par C. TORNAU, « Der Eros und das Gute bei Plotin und Proklos », *art. cit.*

4. *In Alc.* 55.6-56.4 et 60.6-13 ; nous reviendrons sur ces deux formes d'amour dans la section 5.4.

5. *In Alc.* 61.4-6 : τοιοῦτος γὰρ ὁ θεῖος ἔρωσ, ἀναγωγὸς καὶ ἀγαθουργὸς καὶ τελειώσεως χορηγὸς καὶ νοῦ καὶ τῆς κατὰ νοῦν ζωῆς αἴτιος.

6. La démiurgie dans son ensemble peut même être ramenée à cette fonction providentielle de dispensation du bien, de la vie et de l'intelligence, comme le montre, à partir du *Commentaire sur le Timée*, A. LERNOULD, « Le cycle triadique de la causalité démiurgique : Bonté, Vouloir, Providence », *art. cit.*, notons cependant que

les enseignants humains pratiquent leur activité.

Rôle des âmes En effet, quand elle survient dans les âmes, la capacité de perfectionner les natures et d'actualiser les dispositions encore imparfaites provient de l'action formatrice des niveaux divins¹. C'est dans la mesure où nos âmes participent (à leur échelle) du Bien et donc de la divinité qu'elles sont capables d'informer, à leur tour, d'autres réalités, psychiques comme inanimées. Elles se font ainsi les médiatrices de l'action divine, en particulier quand leur action résulte en une conversion du sujet informé par elles². À ce titre, les âmes suffisamment avancées pour enseigner peuvent être considérées comme des agents de la providence des dieux³. La doctrine avait été exprimée par Jamblique : pour lui, toute animation d'un corps est un acte de providence démiurgique, ce qui donne à chaque âme un rôle d'agent plus ou moins actif et consentant de cette providence⁴. Proclus adhère à cette doctrine⁵. Il y apporte toutefois quelques nuances :

D'un côté, perfectionner les êtres inférieurs et assurer sa providence sur ceux qui en ont besoin convient aux âmes en tant qu'âmes, puisque leur descente s'est produite en raison de leur providence sur les réalités en devenir et en raison de leur souci envers les choses mortelles. D'un autre côté, ne rien recevoir des choses qu'on administre ni se mêler à ses inférieurs, mais les organiser sans avoir de relation avec eux, cela relève des dieux et des bons démons, et lorsque cela convient aussi aux âmes humaines, ce n'est que par le don de quelque dieu ou démon.⁶

La hiérarchie jambliquéenne des types d'âme est ici remplacée par une opposition entre ce que peuvent les âmes seules et ce que leur permet une intervention divine ou démonique. Les âmes, par leur propre puissance, n'organisent le devenir qu'en se mêlant à lui : il s'agit déjà là d'une providence, mais elle n'est vraiment à l'image de la Providence divine, c'est-à-dire capable de s'exercer sans subir l'influence des réalités ainsi organisées, qu'avec une aide extérieure. Nous verrons bientôt que la figure idéale du maître présente cette caractéristique de non-immixtion avec l'âme de l'élève ; notons cependant déjà que l'activité providentielle normale d'une âme

la *TP* I.15, p. 70.7-21 y apporte quelques nuances.

1. Voir *In Parm.* III.803.20-29 sur la procession des formes au niveau intermédiaire des âmes.

2. J. TROUILLARD, « Le sens des médiations proclusiennes », *art. cit.*, p. 331-335.

3. M. ERLER, « Hilfe der Götter und Erkenntnis der Selbst », *art. cit.*, p. 389-397.

4. Voir notamment les fragments 21, 26, 28, 29 et 35 du traité *Sur l'Âme* ; voir aussi G. SHAW, *Theurgy and the Soul : The Neoplatonism of Iamblichus*, State College (Pennsylvania), Penn State University Press, 1995, p. 21-27. Dans le fragment 29 en particulier, Jamblique distingue trois genres d'âmes selon que ce rôle soit contraint par de plus hautes lois, volontaire mais subordonné à l'autoperfectionnement de l'âme qui en a encore besoin, ou pleinement désintéressé et en parfaite adéquation et continuité avec l'action gratuite de la Providence divine.

5. *In Alc.* 32.15-33.9 ; *In Remp.* II.254.5-23 ; *In Tim.* III.324.5-24, *Dec. Dub.* 31.8-16 et 45-54, ainsi probablement que *In Parm.* V.1030.28-36. Il fait d'ailleurs référence à son origine jamblichéenne en *In Tim.* III.234.32-235.9.

6. *In Alc.* 62.24-63.8 : τὸ μὲν γὰρ τελειοῦν τὰ χείρονα καὶ προνοεῖν τῶν καταδεεστέρων ὑπάρχει καὶ ψυχαῖς ὡς ψυχαῖς, ἐπεὶ καὶ ἡ κάθοδος αὐταῖς διὰ τὴν πρόνοιαν τῶν ἐν γενέσει πραγμάτων καὶ διὰ τὴν ἐπιμέλειαν τῶν θνητῶν ἐγένετο· τὸ δὲ μηδὲν ἀπὸ τῶν διοικουμένων εἰσδέχεται μηδὲ ἀναμίγνυσθαι τοῖς χείροσιν, ἀλλὰ ἀσχέτως αὐτὰ διακοσμεῖν, θεοῖς προσήκει καὶ τοῖς ἀγαθοῖς δαίμοσι, καὶ ὅταν ὑπάρχη καὶ ταῖς ἀνθρωπίναις ψυχαῖς, κατὰ τινα θεῖαν ἢ δαιμονίαν δόσιν ὑπάρχει.

implique souci et relation avec ce qu'elle administre, par exemple une âme à éduquer. Ce n'est qu'avec l'aide d'un dieu ou d'un démon que le maître peut être vraiment détaché.

4.1.1.2 Pédagogie du Bien

Mais avant d'examiner en quoi consiste cette intervention divine ou démonique, attardons-nous sur *comment*, au juste, la Providence s'y prend pour éduquer. Le Bien n'est pas une âme, encore moins un corps, comment opère-t-il concrètement pour dispenser son action bienfaitrice sur les réalités et actualiser leurs dispositions ? En particulier, comment éveille-t-il à la vie selon l'intellect les réalités qui sont capables autant d'y prendre part que d'y manquer, à savoir les âmes particulières ? En donnant à chacune ce qui lui convient. Ce principe général de l'action de la Providence, que nous avons déjà observé à propos de la distribution des natures aux âmes lors de leur incarnation, régit l'organisation de l'univers par le Bien. Elle se manifeste de plusieurs manières Fde complémentaires, évoquées notamment dans la sixième des *Dix Questions sur la Providence*, celle qui concerne les inégalités et les injustices dans l'univers.

Accès aux aspirations D'abord, on peut constater que la marche de l'univers, si elle n'est pas toujours satisfaisante pour tous, tend à distribuer les conséquences de façon proportionnée aux actions et aux efforts. Ceux qui entretiennent leur corps obtiennent souvent une meilleure santé, ceux qui se concentrent sur les honneurs en reçoivent leur part ; un marin récoltera plus de poissons que de céréales, un fermier l'inverse. De même, le mode de vie d'un sage lui vaudra souvent un meilleur accès à la vertu et la vérité, mais moins de richesse et de pouvoir que le mode de vie de celui qui recherche ces avantages ; ni l'un ni l'autre ne s'affligera de ce résultat. En somme, à condition de prendre une vue d'ensemble et de lui laisser le temps nécessaire, chacun reçoit de la Providence les moyens et les fruits de ses désirs et de ses efforts¹. Si le constat est trivial, c'est peut-être précisément parce que cette proportion des fins, des moyens et des résultats est une dimension si fondamentale de l'univers qu'elle nous est familière et évidente². Reste que cette première manifestation de la bonté de la démiurgie a pour corolaire une adéquation des aspirations de chacun à ses capacités : non seulement le cupide ne cherche ni n'obtient la vertu (pas plus que le sage la richesse), mais en plus il ne se serait pas particulièrement réjoui de l'obtenir, ni affligé d'en manquer. Il semblerait donc que chaque âme, en fonction de son degré de progrès, a accès à des souhaits différents, à savoir ceux qui sont envisageables pour son état présent. L'action de la Providence est aussi derrière cette correspondance du désir avec les

1. *Dec. Dub.* 33.1-23. Dans les lignes suivantes, Proclus ajoutera une nuance : ce lien entre l'effort et le résultat est plus solide pour celui qui cherche la vertu que pour la quête de biens extérieurs, puisque celle-ci tend toujours à l'excès de besoins.

2. Proclus reprend en fait, sous une forme significativement moins radicale, l'affirmation forte, chez Plotin (III, 2 [47], 8.16-9.12), d'une présence de la Providence jusque dans les succès, bien mérités, des vicieux qui ont œuvré pour les obtenir, et dans les souffrances, tout aussi méritées, de quiconque néglige le corps ; voir à ce sujet E. SONG, « The Ethics of Descent in Plotinus », *Hermathena* 187 (2009), p. 27-48 ; E. SONG, « Die providentielle Sorge der Seele um den Körper bei Plotin », *Philologus* 153.1 (2009), p. 159-172 ; ainsi que C. TRESNIE, *La fuite du monde dans la philosophie de Plotin*, Bruxelles, Ousia, 2019, p. 151-154 : déjà chez Plotin, la Providence est, en toute occasion, une instructrice sévère mais juste.

moyens disponibles, elle assure que les objectifs qu'on est capable de se donner sont adéquats à la difficulté de la tâche.

Épreuve On ne peut cependant pas se contenter de dire que ceux qui se consacrent à la recherche et à la pratique de la vertu obtiennent « moins » de richesse, de pouvoir ou de confort que ceux qui recherchent ces avantages : il faut aussi admettre et rendre compte du fait qu'ils sont autant, voire parfois davantage, touchés par les malheurs, les violences et les privations. La Providence est aussi responsable de cette apparente iniquité. D'une part, le sort contraire auquel doivent faire face les âmes vertueuses les éloigne des biens apparents et les habitue ainsi à n'y attacher que peu d'importance, ce qui accélère chez elles d'autant plus le détachement du corps qu'elles en sont mieux capables que les autres, en tant qu'orientées vers la vertu. D'autre part, une telle situation magnifie pour elles l'éclat de la vertu, en montrant combien elle seule peut résister aux revers de fortune, au contraire de tous les autres avantages¹. Ces deux aspects de l'amère récompense qu'offre la Providence aux âmes vertueuses donnent aux épreuves de l'existence un caractère d'épreuves scolaires ou gymnastiques. En effet, il s'agit de s'habituer à l'absence de commodités superflues en une sorte d'ascèse qui ne laisse que la vertu recherchée, ce qui rend sa valeur d'autant plus manifeste et sa possession d'autant plus valorisante. La Providence, comme un entraîneur responsable de cet exercice désagréable mais utile et gratifiant, l'adapte aux besoins de chaque âme.

Démonstration Si les deux premiers aspects ont montré que la Providence est comme attentive aux capacités mais aussi aux besoins des âmes particulières, et organise leur destinée en vue de leur progrès moral, ce n'est qu'à propos du troisième aspect que Proclus attribue explicitement à la Providence un rôle d'instructrice ou d'éducatrice². Son enseignement est ainsi également intellectuel. En infligeant au vertueux pauvreté, laideur et opprobre, elle présente aux spectateurs la beauté de la vertu dans son état le plus distinct qu'il est possible des autres objets de belle apparence, de manière à ce qu'on ne puisse la confondre avec eux. En octroyant richesse, beauté et gloire au vicieux, elle manifeste l'ignominie du vice d'autant plus nettement qu'il s'entoure de choses plaisantes et les déshonore³. Dès lors, les événements doivent être compris non pas (ou non seulement) selon ce qui a été mérité par chacun, mais il faut tenir

1. *Dec. Dub.* 34. De prime abord, il semblerait que ce second aspect de mise en relief serait davantage à rapprocher du rôle éducatif que nous allons décrire dans un instant que de celui d'habituation à la privation. Néanmoins, la structure du texte est clairement ternaire (*Primo... post hec... tertio...* chez Guillaume de Moerbeke; les éditeurs du texte de Sebastocrator proposent la même structure, quoique le texte lui-même ne soit pas aussi décisif que chez le traducteur latin (ἄλλως τε plutôt que *tertio*)) et ne permette pas de séparer si nettement la mise en relief de l'habituation.

2. *Dec. Dub.* 35.1 : *eruditiva* (Guillaume de Moerbeke) ou παιδευτικὴ (Sebastocrator). Notons que la phrase n'exclut pas que les précédentes fonctions expliquées puissent aussi être dites « éducatives » : Proclus ajoute ici que la Providence éduque *même* ceux qui ne vivent pas selon la vertu.

3. *Dec. Dub.* 35.3-24. Cela n'implique pas que le vertueux soit toujours laid ou le vicieux toujours beau, d'autant moins que nous avons vu au chapitre précédent que la beauté naturelle peut être l'un des signes d'une nature bien disposée à l'acquisition de la connaissance et de la vertu. De la même façon, l'aveuglement impuissant de l'irrationnalité renforce par contraste la lucidité de la raison ; sur ce point voir la reconstruction de M. LAWRENCE, « *Akrasia and Enkrateia in Simplicius's Commentary on Epictetus's Encheiridion* », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 127-142.

compte de leur portée édifiante, tant pour ceux qui les subissent que pour tous ceux qui y assistent. Il ne s'agit pas juste de « donner une bonne leçon », mais bien de montrer, avec une distinction toute didactique, la beauté de la vertu en l'entourant parfois d'horreur, la laideur du vice par un contraste de douceurs. « En disant donc ainsi que ce que la Providence nous accorde à chacun sont des enseignements, nous ne faillirions en rien à la vérité. »¹ La distribution, par la Providence, des conséquences de nos actes n'obéit pas seulement à une logique éthique ou juridique, mais aussi cognitive voire pédagogique.

Aide à la concentration Platon, selon la légende, aurait choisi d'installer son Académie sur un site marécageux afin que lui et ses élèves ressentent assez d'inconfort pour se concentrer sur la santé de l'âme plutôt que sur celle du corps². C'est, nous dit Proclus, un exemple de ce que font les hommes les plus impliqués dans leur progression : ils affaiblissent volontairement leur corps pour ne pas être distraits par les exubérances de sa vigueur, ils s'imposent des épreuves, une ascèse, pour mieux se concentrer sur l'essentiel. Or, les épreuves qu'impose la Providence sont de même nature et remplissent ainsi la même fonction : pauvreté, opprobre et faiblesse sont une ascèse contrainte, qui vise à aider les âmes à diriger sans distraction leurs efforts vers la connaissance et l'adéquation au Bien³. À nouveau, quoique sur un mode différent, on retrouve la figure d'une Providence qui impose des exercices difficiles mais salutaires, comme un entraîneur sévère : une gêne, même artificielle, permet de développer plus efficacement certaines facultés. Ici, c'est toute la souffrance de la vie dans un corps mortel qui constitue l'exercice et permet de se concentrer sur le développement de la vertu.

Diversification La métaphore gymnastique se poursuit encore un peu. Puisque la vertu qu'elle doit acquérir présente plusieurs aspects, l'âme liée au corps ne peut se contenter d'une seule forme d'activité, même si elle la pratique de façon excellente. En effet, comme un athlète doit faire ses preuves dans diverses disciplines pour emporter la compétition, l'âme doit pratiquer la vertu dans différents rôles pour bien l'acquérir. C'est pour cela que la Providence lui imposera un mode de vie tantôt actif tantôt oisif, tantôt voyageur tantôt casanier, tantôt heureux tantôt malheureux : l'âme pourra servir l'ordre providentiel de manières variées et apprendre par là à rester vertueuse en toutes circonstances⁴. Les péripéties que chacun traverse sont ainsi des moyens de l'empêcher de se complaire dans une seule façon d'agir, de lui fournir l'expérience de nouvelles perspectives, toujours au service de sa progression éthique. Là encore, la Providence agit comme si elle construisait un programme d'apprentissage ou d'entraînement, veillant à ce qu'aucune faculté ne soit développée de façon disproportionnée par rapport aux autres.

1. *Dec. Dub.* 35.24-26 : *Hec igitur sic distributa eruditiones providentie dicentes, non utique peccabimus a veritate.*

2. Porphyre, *De l'Abstinence* I.36.2 pour cette interprétation de l'anecdote, déjà rapportée par Claude Élien, *Histoire variée*, IX.10.

3. *Dec. Dub.* 36.1-37.4.

4. *Dec. Dub.* 37.13-43. L'image d'un « athlétisme de la vertu » est déjà mobilisée par Plutarque (*Sur les délais de la justice divine* 18, 561a) et Plotin (III, 2 [47], 5).

Guérison par actualisation La Providence n'est pas seulement maître de gymnastique, elle est aussi médecin. En effet, elle ne se contente pas d'infliger des peines aux âmes vertueuses, on lui reproche aussi souvent de combler de bienfaits les vicieux, leur donnant d'autant plus de moyens de bafouer la justice. Ces cadeaux apparemment immérités sont en réalité des punitions bienveillantes : en offrant aux méchants les moyens de se montrer pleinement mauvais, elle leur permet de prendre conscience d'une malice qui leur serait sinon restée cachée ; faute de la reconnaître, ils seraient restés incurables¹. C'est que le vice ne peut être guéri que par une punition appropriée, mais celle-ci ne peut survenir et être reconnue dans sa justice et son utilité qu'une fois le crime qui la mérite pleinement accompli : il faut que la mauvaise disposition se soit exprimée dans toutes ses conséquences pour espérer la corriger². Les dieux (et, derrière eux, la Providence qu'ils véhiculent) n'hésitent donc pas à pousser quelqu'un à commettre une injustice, par exemple un parjure : ils ne visent pas par là à rendre une âme plus mauvaise qu'elle n'est, mais au contraire à la forcer à actualiser ses mauvaises dispositions pour la rendre digne de châtement, et donc de correction et de guérison, car il serait pire pour elle d'y échapper³. En réalité, ils ne sont même pas responsables de la méchanceté de l'acte en tant que telle, car c'est une même influence divine qui suscite, selon la disposition du récipiendaire et son degré d'avancement cognitif, intelligence ou fourberie, courage ou témérité, tempérance ou relâchement⁴. L'inspiration divine peut susciter des actions mauvaises tout en restant bonne, à la fois parce que la méchanceté qui a provoqué le crime est tout entière du côté de la disposition de l'âme inspirée, et parce que le crime lui-même mènera à une meilleure guérison⁵. La Providence, ici, non seulement n'est pas complice, mais elle même a un rôle de supervision curative, qui se permet de laisser et même d'encourager le vice à se manifester afin que son traitement en soit plus efficace et plus complet : le mal doit pouvoir s'actualiser pleinement pour être mieux anéanti⁶. Il ne nous semble pas excessivement audacieux d'ajouter que la Providence accomplit en cela, sur le plan éthique, ce que fait, sur le plan cognitif, l'enseignant ou l'examineur qui laisse l'élève aller jusqu'au bout de son erreur pour mieux la

1. *Dec. Dub.* 37.4-13.

2. *In Remp.* I.105.26-106.10. Le thème remonte au moins au mythe de la fin du *Gorgias*, voir notamment 525b-c. Nous reviendrons en annexe sur la question de l'analogie médicale dans la description de l'éducation chez Platon et Proclus.

3. *In Remp.* I.102.16-103.2, Proclus se réfère ici aux *Lois* V, 728c.

4. *In Remp.* I.105.1-11. Proclus affirme tirer l'argument de Plotin, mais ce dernier (en II, 3 [52], 11) l'utilise plutôt pour dire que l'influence des astres (et non des dieux) perd en perfection lorsqu'elle s'applique à nos âmes mêlées à des corps.

5. Il est intéressant de constater qu'en d'autres passages (par exemple *In Crat.* 93, p. 46.17-21 ou *Dec. Dub.* 59-60), Proclus récupère certains arguments de Plutarque qui justifient l'action de la Providence par ses mérites thérapeutiques, mais il se contente d'y trouver une légitimation du châtement, sans développer la pathologisation du crime présente chez Plutarque, comme le montre R. M. VAN DEN BERG, « A Problem concerning Providence : Proclus and Plutarch on Inherited Guilt and Postponed Punishment », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 239-252, en particulier p. 248-250. La raison de ce silence reste à définir (Proclus estime-t-il que le texte de Plutarque est assez connu, ou qu'il n'est plus nécessaire de rappeler l'aspect pathologique du vice puisqu'il l'a déjà mentionné précédemment ?) ; les passages que nous commentons ici suffisent au moins à montrer qu'il ne refuse pas cette médicalisation du vice et de sa correction par la Providence.

6. Voir *Dec. Dub.* 59 et le commentaire qu'en fait C. STEEL, « Providence and Evil », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 240-257.

corriger. Comme la Providence, ils pourraient interrompre l'erreur avant qu'elle ne s'exprime pleinement, mais ce serait au risque qu'elle se reproduise, faute d'avoir été pleinement manifestée comme erreur. Ils choisissent plutôt de la laisser se déployer, et même de l'y aider. Nous verrons que c'est bien ce que Proclus encourage à faire, nous l'avons d'ailleurs déjà observé en ce qui concerne la méthode par hypothèses, qui pousse jusque dans toutes leurs conséquences les opinions aussi bien vraies qu'erronées.

Expérience des maux Proclus récapitule ensuite ses arguments, voici comment ¹. La Providence ne réserve pas sa bienfaisance à quelques âmes seulement, mais l'étend à toutes sans exception, en offrant des choses différentes à chacune. Elle distribue donc épreuves et châtiments (éventuellement cachés sous l'apparence d'avantages) aux bons comme aux mauvais, selon un unique critère dont nous avons vu différentes facettes, à savoir la fuite loin d'ici-bas, loin du devenir, où les âmes sont descendues. Mais puisqu'elles y sont, il leur faut d'abord faire l'expérience des maux du devenir : ce n'est qu'alors qu'elles auront vraiment le désir de le quitter pour une réalité au-delà des maux. C'est en vue de l'acquisition d'une telle expérience que la Providence impose à chacun ce qu'il lui faut encore souffrir.

Un tel besoin fait écho à deux aspects de l'enseignement que nous avons déjà abordés. D'une part, l'expérience préparatoire est un aspect de la disposition à apprendre, celui qui correspond aux acquis indispensables et préalables à l'instruction philosophique proprement dite. Nous avons vu que cette préparation consiste à réguler l'irrationnel par les rigueurs de l'éthique, de la gymnastique et de la musique, avant de nourrir l'âme rationnelle d'un bagage édifiant de mythes et d'opinions vraies. D'autre part, l'épichérématique, comme exploration des conséquences d'opinions admises, même fausses, présente plusieurs similarités avec l'entraînement qu'impose à tous la Providence : en particulier, l'exigence de diversification, ainsi que celle de pousser ses vices dans toutes leurs conséquences (même criminelles) pour mieux s'en purger par la punition. Nous avons d'ailleurs déjà noté que l'épichérématique pourrait s'insérer dans la partie "rationnelle" de l'expérience préparatoire. La Providence est ainsi une distribution, à l'échelle cosmique, des tâches et épreuves de chaque âme. La logique qui préside à son action est gymnastique, médicale et pédagogique : il s'agit d'exposer les âmes aux diverses possibilités du devenir (et surtout à ses divers maux), afin que son désir des réalités supérieures soit fondé sur une exploration vécue et raisonnablement complète de ce qu'il s'agit de fuir, ainsi que sur une nette distinction de la vertu, du vice et de leurs accidents. Voyons à présent comment la Providence est médiée par ses agents, démons et âmes.

4.1.2 L'enseignant démonique

4.1.2.1 Les démons par nature

Qu'est-ce qu'un démon ? Dans la cosmologie proclienne, l'action de la Providence s'opère de façon échelonnée, chaque rang contribuant, à son échelle et à la mesure de sa dignité, à

1. *Dec. Dub.* 38 (*Rursum igitur dicamus...*; Πάλιν τοίνυν λέγωμεν...).

la concrétisation du Bien dans l'univers. Cette tâche est à la fois commune à tous et répartie entre eux par degré d'universalité : aux plus unitaires des hénades l'action la plus globale, et ainsi de suite à travers tous les niveaux de divinités et d'entités intermédiaires, jusqu'aux démons et aux âmes particulières. Nous avons dit de ces dernières que leur providence se limite au corps qu'elles animent et à ceux avec lesquels celui-ci interagit. Quant aux démons, bien que non descendus dans des corps mortels, ils ont un rôle d'auxiliaires attachés à des tâches particulières, subordonnés à chaque niveau de dieu et donc organisés à l'image de la hiérarchie divine¹. Plus précisément, Proclus admet, en-dessous des dieux-hénades et des purs intellects, plusieurs classes d'âmes : divines (parfois assimilées aux dieux eux-mêmes), angéliques, démoniques, héroïques (on peut aussi nommer collectivement ces trois classes « démons »), et enfin particulières, c'est-à-dire en devenir². Les démons sont ainsi une espèce d'âmes internes au monde, mais non soumises au devenir. Ils sont intermédiaires entre les dieux et les âmes humaines, ils assistent les premiers dans l'organisation particulière de l'univers, notamment en guidant les secondes. Enfin, selon les contextes, ils peuvent être le genre dont anges et héros sont des espèces, ou au contraire une espèce à part.

Comment les démons guident-ils les âmes ? La classe des démons se subdivise à son tour en six espèces hiérarchisées. Les quatre dernières n'agissent qu'indirectement sur les âmes, car elles s'occupent respectivement (en ordre ascendant) de la matière indéfinie, des corps, des natures vivantes individuelles, et enfin du lien entre l'action productrice des âmes divines et les réalités qui en bénéficient. Ce sont les deux premières espèces qui s'occupent du progrès des âmes. La première, à la fois démonique et divine, place chaque âme sous le patronage et dans la série d'un dieu, l'aidant à s'y conformer. La deuxième, purement démonique, gère les cycles de descentes et remontées de chaque âme, y compris ses choix de mode de vie à chaque incarnation³. Ce sont donc ces deux espèces de démons qui nous intéressent pour comprendre la progression des âmes. Ils peuvent ne faire qu'un dans le cas des quelques âmes qui mènent une vie parfaite et suffisante pour une conversion complète, mais ils sont généralement distincts entre eux, et sont en tout cas distincts de l'âme qu'ils guident du début à la fin de sa vie, aussi bien que de ses parties⁴. S'il n'est ni l'âme, ni une de ses parties, le démon agit pourtant exclusivement sur le plan psychique, c'est-à-dire dans le temps. Son action n'est ni intellectuelle ni éternelle ; au contraire de l'Intellect, l'action providentielle du démon s'exerce même quand

1. *In Alc.* 67.19-70.18. Le passage présente une esquisse de cet ordre divin, qui est davantage développé dans les *ET* 113-165, dans le troisième livre de l'*In Tim.* et dans les livres III à VI de la *TP*.

2. *ET* 184-185 ; *In Tim.* II.143.29-144.11 ; III.165.5-166.13 et 255.2-30. La hiérarchie est étendue, ou du moins raffinée, quand il s'agit d'expliquer en quoi chaque niveau est provident, en *In Remp.* II.100.3-101.1 : les âmes divines sont distinguées selon qu'elles soient hypercosmiques, hypercosmiques-encosmiques ou encosmiques (voir aussi à ce sujet *TP* VI.15-20), tandis qu'en dessous des anges et des démons sont présentés des Juges et des Exécuteurs, qui récompensent ou punissent les âmes à leur mort, accomplissant une tâche très spécialisée de la Providence.

3. *In Alc.* 71.10-73.5.

4. *In Alc.* 73.5-18 et 75.14-76.19 ; Proclus prend l'exemple de Plotin, dont le démon était un dieu selon l'oracle rapporté (ou composé) par Porphyre dans la *Vie de Plotin*, 10. Mais Socrate aussi aurait pour démon un dieu, *In Alc.* 78.11-79.16.

notre conversion est absente ou incomplète¹.

En effet, celui qui guide toute notre vie, qui réalise les choix que nous avons faits avant la naissance ainsi que les dons du destin et des dieux distributeurs de lots, qui administre et configure les illuminations de la Providence, ce n'est autre que le démon. En tant qu'âmes, nous ne dépendons certes que de l'Intellect, mais en tant qu'âmes faisant usage d'un corps, nous sommes liées au démon. C'est pourquoi Platon appelle l'Intellect le pilote de l'âme (il dit en effet « visible pour le pilote de l'âme seulement »), mais le démon un éphore et un gouverneur. Et en examinant attentivement la question, on ne saurait trouver nulle autre providence qui dirige plus étroitement tout ce qui nous concerne que celle du démon. Car l'Intellect, nous l'avons dit, est participé par l'âme rationnelle mais pas par le corps, tandis que la Nature l'est par le corps mais pas par la *διάνοια*. De plus, l'âme rationnelle règne sur l'irascible et le désir, mais pas sur le hasard : seul le démon meut tout ce qui nous concerne, le pilote et l'ordonne. D'ailleurs, il perfectionne la raison, mesure les passions, fait respirer la nature, maintient lié le corps, administre le hasard, met à exécution le destin et offre ce qui vient de la Providence : il est l'unique roi de tout ce qui est en nous et nous concerne, le timonier de toute notre vie.²

Remarquons d'abord que Proclus ne parle maintenant plus que d'un seul démon. Cela ne pose pas de problème pour les âmes dont les démons de première et deuxième classes se confondent. Pour les autres, il traite vraisemblablement ici de la seconde espèce démonique, celle qui gère les choix de l'âme, ses progrès et descentes, ainsi manifestement que leurs conséquences, puisque que le démon dont il est ici question gère aussi la raison, les passions, la nature corporelle, mais aussi les effets du hasard et du destin, empiétant, semble-t-il, sur le territoire des classes démoniques suivantes. Du moins faut-il comprendre l'action de ces classes comme une continuité plutôt que comme une stricte répartition. La tutelle démonique apparaît ici comme omniprésente dans la vie de l'âme, dont elle gère, Proclus y insiste, tous les aspects. Le démon (ou ses espèces) représente la protection rapprochée à travers laquelle la Providence ne laisse rien au hasard, pas même le hasard lui-même. En ce qui concerne une âme donnée, le pouvoir du démon qui lui est lié n'est pas inférieur à celui de la Providence, c'est-à-dire à la portée de l'action du Principe suprême, puisqu'il n'est autre que sa manifestation temporalisée et particularisée³.

1. *In Alc.* 76.20-77.4.

2. *In Alc.* 77.4-78.6 : ὁ γὰρ πᾶσαν ἡμῶν τὴν ζωὴν ἰθύνων καὶ τὰς τε αἰρέσεις ἡμῶν ἀποπληρῶν τὰς πρὸ τῆς γενέσεως καὶ τὰς τῆς εἰμαρμένης δόσεις καὶ τῶν μοιρηγετῶν θεῶν, ἔτι δὲ τὰς ἐκ τῆς προνοίας ἐλλάμψεις χορηγῶν καὶ παραμετρῶν, οὗτος ὁ δαίμων ἐστί. καὶ ὡς μὲν ψυχὰι τοῦ νοῦ μόνον ἐξηρητήμεθα, ὡς δὲ ψυχὰι σώματι χρώμεναι τοῦ δαίμονος δεόμεθα. διὸ καὶ ὁ Πλάτων τὸν μὲν νοῦν ψυχῆς κυβερνήτην ἀποκαλεῖ (ψυχῆς γὰρ φησι κυβερνήτη μόνῳ θεατῇ), τὸν δὲ δαίμονα ἀνθρώπων ἔφορον καὶ ἐπίτροπον. καὶ οὐδ' ἂν εὔροι τις σκοπῶν ἀκριβῶς ἄλλην τινὰ μίαν πρόνοιαν προσεχῆ πάντων τῶν περὶ ἡμᾶς ἐπάρχουσας ὡς τὴν δαιμονίαν. νοῦς γὰρ ὡς εἴπομεν ὑπὸ τῆς λογικῆς μετέχεται ψυχῆς ἀλλ' οὐχ ὑπὸ τοῦ σώματος, καὶ φύσις ὑπὸ σώματος ἀλλ' οὐχ ὑπὸ τῆς διανοίας, καὶ ἔτι ἡ λογικὴ ψυχὴ θυμοῦ καὶ ἐπιθυμίας ἄρχει ἀλλ' οὐκέτι τῶν ἀπὸ τύχης· μόνος δὲ ὁ δαίμων πάντα κινεῖ, πάντα κυβερνᾷ, πάντα διακοσμεῖ τὰ ἡμέτερα. καὶ γὰρ τὸν λόγον τελειοῖ καὶ τὰ πάθη μετρεῖ καὶ τὴν φύσιν ἐμπνεῖ καὶ τὸ σῶμα συνέχει καὶ τὰ τυχαῖα χορηγεῖ καὶ τὰ εἰμαρμένα πληροῖ καὶ τὰ ἐκ τῆς προνοίας δωρεῖται· καὶ εἷς ἐστὶν οὗτος ἀπάντων τῶν ἐν ἡμῖν καὶ περὶ ἡμᾶς βασιλεύς, οἰακίζων ἡμῶν τὴν σύμπασαν ζωὴν. Proclus cite le *Phèdre* 247c, puis l'*Alcibiade* 124c et 265c.

3. Sur les rapports entre temps et Providence, voir E. F. KUTASH, « Eternal Time and Temporal Expansion », *art. cit.*

Comme elle, il a dès lors un rôle d'entraîneur et de médecin de l'âme. La nature et l'intensité de cet accompagnement devront être gardées à l'esprit à propos du rôle des enseignants humains.

4.1.2.2 Les démons par relation

Nature et fonction « Démon » peut désigner un degré de réalité, au sens précis l'une des classes intermédiaires entre le divin et l'humain, au sens large l'ensemble de ces classes. Dans ce cas, il s'agit d'une οὐσία pourvue de ses propres puissances et activités. Mais en outre, il est courant, nous dit Proclus, par analogie avec ce sens réel du démon, de désigner comme démonique l'action d'êtres qui ne sont pas des démons, mais y sont comparables par leur rôle. En effet, puisque ce rôle consiste, pour une réalité supérieure, à exercer sa providence bienfaisante sur une réalité immédiatement inférieure, on peut, par analogie, parler de « démon » pour tout être qui prodigue une telle providence. Ce serait pour cette raison qu'Orphée et Platon emploient le terme de δαίμων pour désigner des dieux : ils accomplissent sur d'autres dieux ou sur l'univers une action analogue à celle des démons¹. En ce sens, les dieux peuvent être des « démons », mais par relation plutôt que par nature. De même, les hommes qui, par leurs actions admirables, se font les vecteurs de la Providence pour les autres âmes humaines peuvent être appelés des démons mais, là aussi, seulement par relation. C'est enfin le cas de l'âme rationnelle par rapport au vivant pris dans son ensemble : par sa supériorité et par son action directrice (ainsi que psychopompe), elle a une fonction démonique, elle aussi est démon par relation². Dieux, hommes et partie rationnelle de l'âme ont en commun cette fonction démonique, ce qui ne veut pas dire que leurs rangs seraient identiques (une âme n'est pas un dieu), mais plutôt qu'ils sont similaires par le rôle providentiel qu'ils jouent par rapport à ce dont ils s'occupent. Cela n'empêche pas tout démon par nature de l'être aussi par relation, mais cette seconde catégorie est beaucoup plus large. Il nous semble que la caractérisation du rôle du maître comme consistant à accomplir une intervention démonique auprès de l'élève doit être entendue selon ce sens de « démon par relation ».

Providence continue ou ponctuelle Distinguer nettement ces deux types de démon permet de comprendre une ambiguïté du statut de la providence pédagogique. Nous avons vu que seules les causes immobiles dispensent toujours leur action perfectrice (par corollaire, sous leur action, seule la disposition du récepteur peut être en cause en cas d'absence de progrès de ce dernier). Au contraire, les causes mobiles agissent par intermittence et peuvent donc faire défaut même si le récepteur est bien disposé. Or un enseignant humain, aussi parfait soit-il, est évidemment

1. Voir le fr. 155 Kern d'Orphée ainsi que le *Timée* 40d et la *République* 468e-469b, pour les textes que cite Proclus. Bien sûr, le mot δαίμων n'a pas, dans ces textes, le sens technique que Platon lui donne dans le *Banquet* et qui sera repris par la tradition platonicienne, mais il doit être pris en son sens classique, comme un quasi-synonyme de θεός.

2. Pour tout ce développement, voir *In Alc.* 73.18-75.13. L'argument est repris avec d'autres nuances en *In Alc.* 158.2-159.11 ; voir aussi *In Op.* 109-111. Par ailleurs, la Fortune elle-même est dite « démonique » dans la mesure où elle nous pousse à activer notre δίανοια (*In Tim.* I.192.16-22.), de même que le genre de vie choisit à la naissance peut être appelé un « démon » dans la mesure où il nous incite continûment à l'activité (*In Op.* 135).

une cause mobile, son action n'est pas éternelle et continue, à la façon dont peut l'être celle des dieux. Pourtant :

Tout comme le soleil émet sa lumière, sans faire de distinction, vers tous ceux capables d'en jouir et qu'y a part quiconque le peut (d'ailleurs, toutes choses ont part au soleil, et ce qui n'y a pas part ne manque à la participation qu'en raison de sa propre faiblesse), ainsi, puisque les bons démons, de même que les hommes qui leurs sont coordonnés, dispensent toujours des bienfaits, n'en pas obtenir n'arrive aux autres qu'en raison de leur indisposition.¹

Ce parallèle en apparence simple est riche d'équivoque ou au moins d'implicite. Le soleil éclaire sans distinction toutes choses capables d'en jouir, mais plus précisément il éclaire toutes choses *simpliciter* (y compris celles incapables d'en jouir), et n'en jouissent que celles qui n'en sont pas empêchées par leur propre faiblesse. De même, les démons *et les hommes qui leur sont coordonnés*, dispensent une providence permanente, bien que « les autres » n'en bénéficient pas (ou, plus probablement : pas toujours) à cause de leur propre indisposition. Cela implique qu'au moins les hommes coordonnés aux démons en bénéficient, quant à eux, toujours ; c'est d'ailleurs sans doute nécessaire s'ils doivent à leur tour les prodiguer continûment. Ces hommes, exemplifiés par Socrate, sont plus divins et demeurent en eux-mêmes, n'ayant l'apparence de se mettre en mouvement pour agir qu'en raison de la disposition mobile de celui qui bénéficie de leur action². Il semblerait donc qu'à l'image de la cause immobile qu'est la Providence, les âmes avancées guidées par les démons — les enseignants — exercent, après tout, leur action sur leurs bénéficiaires de façon constante. C'est pour le moins contre-intuitif ; que cela signifie-t-il ?

Dans un passage qui confirme qu'il vise bien les « amants divins » qui assument un rôle d'enseignement philosophique, Proclus précise son propos en opérant cette fois l'analogie entre l'action du démon et celle de tels amants.

Tout comme le démon se manifeste à ceux qui ont pris la meilleure disposition, leur dit des choses et mettent en commun avec eux ses *λόγοι* (je crois que c'est d'ailleurs de cette manière que Socrate lui-même, lorsqu'il jouissant de la présence de son démon, semblait prêter l'oreille à une voix), ainsi également ici, l'amant divin partage son propre discours avec son aimé et l'appelle à une rencontre à travers les *λόγοι*, une fois qu'il a observé que la vie qui est en lui s'est libérée des agrafes de la matière, s'est débarrassée de la foule nombreuse des amants et a dominé les habitudes terrestres et chthoniennes. Ce sont en effet des preuves de son adéquation affective avec la beauté.³

1. *In Alc.* 91.1-8 : καὶ ὡςπερ ὁ ἥλιος ἀφίησι τὸ φῶς οὐ διωρισμένως, ἀλλὰ πᾶσι τοῖς δυναμένοις ἀπολαύειν, μετέχει δὲ ὁ δυνάμενος· καὶ τοῦ μὲν ἡλίου πάντα μετέχει, τὸ δὲ γε μὴ μετέχον διὰ τὴν ἀσθένειαν τὴν ἑαυτοῦ παραιτεῖται τῆς μεθέξεως· οὕτω δὲ καὶ τῶν ἀγαθῶν δαιμόνων αἰεὶ τὰ ἀγαθὰ διδόντων καὶ τῶν ἐκείνοις συντεταγμένων ἀνδρῶν, τὸ μὴ διατίθεσθαι κατ' αὐτὰ συμβαίνει τοῖς ἄλλοις παρὰ τὴν αὐτῶν ἀνεπιτηδειότητα.

2. *In Alc.* 92.5-10.

3. *In Alc.* 41.15-42.4 : καὶ ὡςπερ ἐκεῖνος τοῖς τὴν ἄκραν ἐπιτηδειότητα λαβοῦσιν ἑαυτὸν ἐκφαίνει καὶ φθέγγεται τι πρὸς αὐτοὺς καὶ κοινωνεῖ λόγων, ἥπερ οἶμαι καὶ αὐτὸς ὁ Σωκράτης τῆς τοῦ δαιμονίου παρουσίας ἀπολαύων καὶ φωνῆς ἐδόκει τινὸς ἐπήκοος γίνεσθαι, οὕτω δὲ καὶ ὁ θεῖος ἐραστής τότε τῆς ἑαυτοῦ διαλέξεως τῷ ἐρωμένῳ μεταδίδωσι καὶ πρὸς τὴν διὰ λόγων αὐτὸν ἐκκαλεῖται συνουσίαν, ὅτε μάλιστα τὴν ἐν αὐτῷ ζῶην ἐθεάσατο

La suite du développement porte sur les qualités par lesquelles se manifeste la bonne disposition de l'élève, telle que nous l'avons décrite au chapitre précédent. Nous pouvons observer que toute semblable au rayonnement continu du soleil fût-elle, la providence du démon comme de l'enseignant ne se traduit par une intervention explicite qu'une fois que se manifeste à lui la bonne disposition de son protégé. Le texte ne dit pas ici que cette providence est permanente et que l'élève n'en bénéficie que quand il s'y est rendu disposé, mais bien qu'elle ne *commence à être émise* qu'au moment où cette disposition non seulement survient mais aussi devient manifeste. Il y a là une différence.

Comment résoudre cette difficulté? Une solution est de revenir à l'opposition entre démon par nature et par relation pour réconcilier les deux analogies. Les démons par nature, en tant que démons, sont un maillon de la chaîne providentielle. En tant qu'âmes, ils agissent dans le temps, mais en tant qu'âmes incorporelles détachées du devenir, ils sont capables d'agir toujours; en tant que bons, ils prodiguent autant que possible leurs bienfaits à l'univers, c'est-à-dire toujours, puisqu'il y aura toujours un univers. Leur statut de démon *par nature* ne concerne en effet que leur propre οὐσία; pris comme tels, leur action n'est pas dépendante de l'état de ce qu'ils se trouvent administrer. Les démons par nature sont aussi démons par relation (de tel ou tel autre vivant), un rôle qui cette fois dépend bien de l'interaction entre émetteur et récepteur du bienfait providentiel. Cette fois, en tant qu'on le prend comme démon par relation de, par exemple, Socrate, le démon ne dispense effectivement sa providence à Socrate (par ses paroles, ses suggestions...) que quand Socrate se révèle disposé à les recevoir. Cela ne l'empêche pas de demeurer toujours provident *simpliciter* en tant que démon par nature. Il en va de même des dieux : en tant que dieux (*par nature*, pour ainsi dire) ils sont toujours providents, mais en tant qu'ils se font les démons par relation, par exemple de l'âme de Plotin, ils n'exercent effectivement cette Providence que quand Plotin s'avère capable de la recevoir.

On peut objecter que les deux analogies concernent aussi certaines âmes humaines, celles coordonnées ou analogues aux démons. Or il y a peu de sens à dire que les âmes, en tant qu'âmes par nature, seraient toujours providentes. On peut cependant répondre que la première analogie ne porte que sur un aspect de la providence de ces âmes, celui par lequel elles sont analogues à des démons pris comme démons par nature (plutôt que par relation), auxquels elles se trouvent par ailleurs liées (en tant que démons par relation). Une âme parfaitement coordonnée au démon (c'est-à-dire pleinement philosophe) est à son tour, nous l'avons vu, un maillon impeccable de la chaîne providentielle. À ce titre, elle est, comme les démons par nature, continûment providente envers la réalité corporelle et psychique. Cela ne l'empêche pas de ne prodiguer sa providence envers un corps particulier ou une âme particulière qu'au moment où elle peut se rendre compte de la bonne disposition de ce corps ou de cette âme à recevoir son action. En cela, elle est analogue aux démons par relation.

Une illustration intéressante est fournie par le cas de la providence de Socrate, elle-même conditionnée par les avis providentiels de son démon personnel. Le démon, en tant que démon

χαλάσσαν μὲν ἀπὸ τῶν ἀγκτήρων τῆς ὕλης, ἀποσκευασαμένην δὲ τὸν πολὺν ὄχλον τῶν ἐραστῶν, κρατήσασσαν δὲ τῶν γηγενῶν καὶ χθονίων ἐπιτηδευμάτων. ταῦτα γὰρ δὴ τῆς ἐν αὐτῷ πρὸς τὸ καλὸν ἐστὶ συμπαθείας τεκμήρια.

(et même dieu) par nature, exerce toujours sa providence sur Socrate. Socrate, en tant que philosophe bien disposé et parfaitement coordonné au démon, présente de façon analogue une surabondance qui l'incite par nature à la bienfaisance et à la providence sur autrui. Mais il serait stérile qu'il se fasse le démon par relation d'âmes mal disposées à recevoir sa providence. Son propre démon, cette fois en tant que son démon par relation, le dissuade donc, de façon ponctuelle et située, de déployer sa bienfaisance spontanée tant qu'il ne rencontre pas quelqu'un disposé à la recevoir. I lui lâche la bride quand c'est le cas ; c'est en cela que consiste la providence de son démon, et Socrate lui-même est toujours disposée à la recevoir, c'est-à-dire à lui obéir¹. Cet exemple nous permet d'ajouter une nuance à notre modèle : par une sorte de souci d'économie, la providence divine ou démonique s'oppose à toute action qui serait vaine, en ce compris celle d'apporter une providence, par exemple un enseignement, à un sujet qui n'y est pas (encore) bien disposé². La providence éducative non seulement n'a pas d'effet lorsque l'élève n'est pas bien disposé, mais en outre n'a pas lieu du tout, car elle serait vaine.

En cela, l'âme qui enseigne est bien une cause mobile. La providence de l'enseignant, comme celle du démon par nature, est en elle-même ininterrompue et indépendante de toute disposition extérieure, en tant que maillon de la chaîne providentielle qui va des dieux aux corps en passant par les âmes. En revanche, en tant que l'enseignant se fait le démon par relation de telle ou telle âme, il dispense tantôt son enseignement et tantôt non, selon la bonne ou mauvaise disposition de l'élève. Dans l'absolu, il est donc possible que son action fasse défaut, tout autant qu'il est possible qu'il enseigne sans que l'élève ne soit capable d'en profiter ; toutefois, dans les faits, la Providence veille à ce que ni l'un ni l'autre n'arrive jamais. Dans la mesure de leurs capacités respectives, le maître enseigne toujours quelque chose à l'élève lorsqu'il s'en fait le démon par relation ; quand ce n'est pas possible, il ne sera pas amené à agir sur l'élève en tant que maître providentiel.

Le maître fournit l'impulsion En conséquence de ce qui a été dit jusqu'ici, la providence exercée par et sur des choses temporelles (comme des âmes) est double. D'une part, il y a la providence sans relation par laquelle une âme est soit un démon par nature, soit analogue à un tel être, en tant que part de la Providence universelle qui émet indifféremment son illumination bienfaisante. D'autre part, il y a la providence en relation avec un objet, par laquelle une âme se fait démon par relation de cet objet ; dans le cas de l'enseignement, de cette autre âme. À l'image des dieux et des démons, l'âme humaine qui enseigne fait preuve de ces deux formes de providence à la fois, avec et sans relation (ἄσχετον ἄμα καὶ ἐν σχέσει)³. La providence sans relation est latente quoique non moins réelle, elle est celle du magistrat des *Lois* qui supervise de loin les ivresses gymnastiques des jeunes gens, ou de Socrate qui veille en silence sur Alcibiade⁴. La providence en relation, quant à elle, est directe mais ponctuelle. Une de ses occurrences les plus visibles consiste à fournir l'élément déclencheur d'une transformation. Dans

1. *In Alc.* 81.8-82.15 et 131.3-11, cf. aussi 78.11-79.16 et 161.15-162.1.

2. *In Alc.* 162.18-163.19.

3. *In Alc.* 60.4-13.

4. *In Alc.* 59.10-22, en référence aux *Lois* I, 648c-650b et II, 671a-e.

le cas de l'enseignement, cela peut se traduire par l'étonnement : qu'il s'agisse de l'initiation aux mystères ou à la philosophie, la surprise et la perplexité sont un moyen efficace d'amener un sujet à se prêter pleinement à l'action de la Providence, dont on est l'agent. L'étonnement, que nous avons déjà rencontré comme perfectionnement de la disposition à apprendre chez l'élève, est ponctuellement provoqué par le maître, comme une mise en place de sa providence. De plus, on peut en trouver confirmation dans le fait qu'un mode privilégié de cet étonnement consiste dans l'invocation de réalités sublimes, typiquement des divinités. Comme les poètes utilisent un *deus ex machina* pour rétablir de l'extérieur le bon ordre des choses — et les initiateurs l'apparition du sacré pour provoquer chez le myste la *συμπάθεια* — un maître comme Socrate parlera explicitement du démon pour provoquer l'étonnement et l'ἐκπληξις chez Alcibiade, susciter sa *συμπάθεια* avec le Bien et mieux le disposer à sa propre providence et à celle du Bien.¹

Il y a dans cette surprise comme une violence, certes bienveillante et bienfaisante, ou du moins une rupture dans le mode de pensée ordinaire, amenée par l'intervention du maître. L'âme ne peut progresser seule que jusqu'à un certain point, puis à partir de lui. Mais ce point lui-même, pour ainsi dire, doit faire l'objet d'un apport transcendant, d'une providence ; c'est là que se joue précisément le rôle du maître. Apprendre requiert, au moins à certains moments critiques, une inspiration providente, une aide divine². Cette aide consiste très concrètement en l'impulsion que vient donner le maître, à commencer par l'étonnement initial qu'il suscite chez un élève au moment de commencer à le prendre en charge. En effet, son rôle est d'offrir à l'élève ce qui lui manque absolument, de sorte à faire naître en lui ou à lui révéler un désir qu'il ignorait, à la manière dont le Poros du *Banquet* s'oppose radicalement à Pénia mais lui est lié par l'Éros qui naît de leur rencontre : c'est sur ce modèle que le maître provoque chez l'élève la réminiscence³. Nous reviendrons plus en détail sur cet Éros qui relie maître et élève dans le chapitre suivant. Insistons seulement sur le fait qu'au contraire de ce qui se passe chez Platon et Plotin, Proclus ne donne pas à l'Éros le rôle de démon qui guide l'apprentissage autonome de l'élève. Il en fait plutôt la relation qui l'unit au véritable démon par relation qu'est « Poros », à savoir son maître. Le démon, même par relation, est un acteur extérieur, supérieur, qui fournit une impulsion irréductible à la disposition préalable de l'élève, qu'elle requiert pour être efficace.

Le maître guide les choix libres Jusqu'à quel point faut-il comprendre l'impulsion providentielle donnée par le maître démonique comme dirigiste ou autoritaire ? Au chapitre précédent (sous-section 3.2.3.3), nous avons traité le problème de la possibilité d'un consentement libre dans un monde intégralement réglé par une Providence. En tant que le maître est agent de la Providence, son action sur l'élève est un cas particulier de cette question. L'impulsion qu'il

1. Pour tout ceci, voir *In Alc.* 61.6-62.2 et 141.25-142.10.

2. M. ERLER, « Hilfe der Götter und Erkenntnis der Selbst », *art. cit.*, insiste sur l'importance de cette notion dans le néoplatonisme tardif, qui axerait sa lecture de Platon sur une telle hétéronomie de l'âme, bien plus que ne le ferait, par exemple, Plotin. Sans forcément souscrire à une opposition aussi tranchée, remarquons l'existence de moments conversifs que l'âme ne peut opérer de façon purement autonome, dans le processus d'apprentissage tel qu'ici décrit par Proclus.

3. *In Parm.* IV.976.19-23.

donne n'est pas un essai au hasard : comme le prophète du mythe d'Er offre aux âmes un choix entre des genres de vie à partir des décrets d'une Lachésis qui a complètement prédéterminé les règles du jeu et donc les conditions de possibilité du choix de chaque âme, un maître comme Socrate offre à un élève comme Alcibiade un choix dont l'issue est inmanquablement connue et préparée par le démon qui l'inspire¹. L'impulsion providentielle n'est donc pas un bricolage, une correction qui viendrait rompre avec le cours naturel des choses : elle en est une partie, éternellement préparée par lui. En d'autres termes, dans le monde néoplatonicien, l'intervention divine n'est jamais une Grâce qui irait à contrecourant de la réalité qu'elle ordonne, mais bien plutôt son prolongement le plus naturel quoique non spontané, puisque chaque nature n'existe que par un lien continu avec son principe divin. De même, l'intervention démonique et didactique vient accomplir ou confirmer ce que l'âme éduquée, par son genre de vie et sa place dans l'univers, est vouée à être. Ses propres désirs, par lesquels elle se rattache librement bien qu'obscurément au Bien, tendent d'ailleurs à la même fin que celle que donne l'impulsion providentielle. Dès lors, les choix que fait l'âme face au jeu truqué de la Providence ne sont pas contraints mais pleinement libres ; l'intervention démonique, avec sa manipulation des conditions de possibilité du choix, lève en réalité les obstacles corporels à ce libre choix².

Tel est d'ailleurs le rôle plus précis de la sollicitude démonique : libérer les âmes de leurs entraves, leur donner le champ libre pour plus aisément s'élever, leur procurer souplesse et liberté de mouvement en les déliant du devenir ; bref, les rendre mieux capables de choisir. C'est au nom de cette fonction de déblocage et d'assistance que Glaucon et Adimante sont considérés comme des démons, c'est-à-dire des démons par relation : ils servent de médiateurs et de facilitateurs entre les besoins des Clazoméniens et l'enseignement parménidien difficile d'accès qu'ils rapportent, ce que leur attitude serviable est censée symboliser³. Nous pouvons donc mieux comprendre l'intervention du maître sur ce modèle : par des actions ponctuelles, mais aussi par toute la préparation des conditions de possibilité de la réaction de l'élève à ces actions, le maître vise à lui offrir à l'élève un choix. Ce choix est d'autant mieux prévisible qu'il est librement posé, et d'autant plus libre que les conditions favorables sont réunies, c'est-à-dire que le rôle des déterminations corporelles est réduit ou compensé. Le maître démonique manipule donc la situation, non pour arracher par contrainte ou tromperie la décision voulue, mais pour empêcher les interférences externes de s'immiscer dans le libre choix de l'élève. Il encourage par là l'autonomie de façon négative, à savoir en affaiblissant les sources d'hétéronomie⁴. Mais il s'agit d'une autonomie dans un univers organisé par la Providence, qui n'admet qu'un seul choix réellement libre, celui de la vertu, qui est dès lors prévisible, sinon par le maître humain lui-même, du moins par le démon qui le guide à son tour, et par la Providence dont ils sont tous deux des maillons.

1. *In Alc.* 143.17-144.1.

2. *In Alc.* 144.4-13.

3. *In Parm.* I.666.22-667.30.

4. À ce sujet, voir aussi l'analyse de l'argument de *In Alc.* 276.4-293.27 sur l'autonomie de la réminiscence que propose par N. D'ANDRÈS, *Socrate néoplatonicien, op. cit.*, p. 51-55.

4.2 Qualités souhaitées

Nous voyons à présent un peu mieux quel est le rôle précis de l'enseignant dans la perspective proclienne : celui d'un démon par relation qui accomplit la Providence à son échelle vis-à-vis de l'âme de l'élève, afin de favoriser son autonomie raisonnable, par des interventions ponctuelles aussi bien que par leur préparation. Nous avons vu aussi que la mesure dans laquelle cette providence didactique est possible dépend de la disposition de l'élève, mais aussi de la puissance d'action de la cause mobile qu'est le maître. Voyons donc à présent ce qui fait d'une âme un bon maître, les qualités qu'elle doit posséder pour bien remplir ce rôle. Dans les passages où il évoque cette question, Proclus l'aborde sous trois aspects complémentaires, qui expliquent la variété des qualités qu'il propose : au gré des textes qu'il commente, il s'intéresse tantôt aux qualités propres du maître, tantôt à la manière dont il se rapporte à son élève, tantôt enfin à celle dont il exprime son enseignement.

4.2.1 Fécondité et inventivité

Commençons par ce qui caractérise le maître lui-même. Juste avant de déclarer que l'enseignant joue le rôle de Poros pour son élève qui est analogue à Pénia, Proclus nous dit du premier :

À partir de là, qui est le maître de la connaissance sur ces sujets, Platon nous le rappelle à nouveau : il est fécond et inventif en ce qui concerne l'enseignement. En effet, certains progressent au point de se suffire à eux-mêmes, mais d'autres sont en outre capables de faire se souvenir autrui de la vérité sur les réalités ; pour cela, il a appelé ce maître « étonnant ». ¹

Plusieurs choses sont à noter dans ces quelques lignes. D'abord, l'enseignant est comparable à l'élève : il est seulement plus avancé, au point de non seulement se suffire à soi-même mais en outre d'aider autrui à progresser par réminiscence. Il doit donc posséder toutes les qualités que nous avons vu constituer la bonne disposition de l'élève. Le bon enseignant est avant tout un bon élève. Cette proposition, qui n'a en soi rien d'évident, se justifie dans le modèle de l'enseignant-providence que nous venons de voir. Si enseigner, c'est se faire le médiateur et l'agent de la Providence universelle, ce n'est possible qu'à la condition d'être soi-même informé par l'action de la Providence, ce qui à son tour requiert d'y avoir été bien disposé. C'est la même bonne disposition qui fait le bon élève et le maître efficace ; ce dernier a dû passer, d'une manière ou d'une autre, par le chemin de l'élève.

Une preuve nuancée de cela peut être trouvée dans la caractérisation du maître comme inventif. Nous avons vu à plusieurs reprises que la bonne disposition de l'âme implique un certain degré d'automotricité, et que tant la préparation que l'apprentissage proprement dit

1. *In Parm.* IV.976.14-20 : 'Ἐπὶ δὲ τούτῳ καὶ τίς ὁ καθηγεμῶν τῆς περὶ τούτων ἐπιστήμης, ὑπομιμνήσκει πάλιν, ὅτι γόνιμος καὶ εὐρετικός ἐστὶ περὶ τὴν διδασκαλίαν· ἔνιοι γὰρ τοσοῦτον προκόπτουσιν, ὅσον αὐτοῖς ἀπόχρη πρὸς ἑαυτοῦς· ἄλλοι δὲ καὶ ἐτέρους ἀναμιμνήσκειν δύνανται τῆς τῶν πραγμάτων ἀληθείας· διὸ καὶ θαυμαστότερον τουτοῦ κέκληκεν·

consistent en son renforcement. Or l'inventivité est à rapprocher de l'automotricité, dont elle est une manifestation : une âme n'est capable de trouver des solutions par elle-même que dans la mesure où elle est détachée de ce qui l'entrave, c'est-à-dire dans la mesure où elle est automotrice¹. L'inventivité manifeste le degré d'automotricité, qui distingue l'apprentissage par un enseignement (humain) de la découverte autonome : les âmes plus parfaites sont plus inventives, elles peuvent donc découvrir avec moins d'aide et pourront mieux enseigner aux plus faibles². Le maître n'est ainsi pas n'importe quel élève, mais l'élève particulièrement bon, doté d'une âme assez forte pour mêler la découverte autonome à la réception de l'enseignement. Reste que, pas plus que l'autonomie de l'âme, son inventivité n'est fixée une fois pour toutes : tout le but de l'enseignement philosophique, en particulier de la méthode par hypothèses qui en constitue le cœur, est de renforcer l'inventivité de l'âme ; c'est d'ailleurs en cela qu'elle se distingue de l'épichérématique³. Le maître est inventif parce qu'il est bon élève, mais aussi parce qu'il est déjà passé par la méthode par hypothèses ; celle-ci est un préalable à l'enseignement.

En conséquence, tout ce que nous avons dit sur l'élève vaut également pour le maître, à deux réserves près. D'une part, les caractéristiques qui forment la bonne disposition, mais qui sont vouées à évoluer en cours d'apprentissage (nous verrons au chapitre suivant certaines transformations de l'ambition, par exemple), ne sont présentes que sous leur forme déjà ainsi modifiée. D'autre part, le passage traduit ci-dessus suggère aussi qu'il y a des qualités supplémentaires dont dispose le maître par rapport à l'élève, même excellent.

Parmi ces qualités, il y a la fécondité. Sa juxtaposition et sa proximité sémantique avec l'inventivité peuvent suggérer qu'il s'agit de propriétés à considérer ensemble comme quasiment équivalentes. Mais alors que l'inventivité est avant tout une qualité de l'âme en cours d'apprentissage et surtout de découverte, la fécondité désigne le plus souvent la puissance divine d'engendrer des processions sans génération⁴. La fécondité est la façon dont l'illimité, à chaque niveau de réalité, rend possible une procession ultérieure, qui sera en même temps mise en ordre par l'action providente et unificatrice de la Limite⁵. C'est cette double action de la fécondité entropique et de la providence stabilisante qui constituent, à proprement parler, l'influence perfectrice de chaque classe divine⁶. Il y a, chez elles, connaissance sans déviation, puisque *ni* la fécondité des causes *ni* leur providence ne connaissent de déviation⁷. Néanmoins, de même qu'en de nombreux passages toute l'action perfectrice est décrite sous l'angle de la providence, il arrive aussi à Proclus d'attribuer cette même fonction à la seule fécondité. Les dieux sont parfaits, autant que vecteurs de perfection et d'autosuffisance pour les âmes sur lesquelles ils veillent, en tant qu'ils sont féconds⁸. Dans cette optique, la causalité boniforme du Principe est identifiée à sa fécondité ; le manque est un manque en tant que privation de cette fécon-

1. *In Alc.* 225.20-226.8 et *In Tim.* II.115.10-13.

2. *In Alc.* 177.1-11.

3. *In Parm.* V.1007.15-22.

4. Voir par exemple *TP* I.23, p. 105.17-19 ; IV.2, p. 11.2-16 ; IV.10, p. 34.3-8 ; IV.15-16, p. 47.1-49.12 ; IV.27, p. 80.19-22 ; V.7, p. 28.2-4 ; *In Remp.* I.82.25-29.

5. *TP* III.8, p. 32.19-33.23 ; III.22, p. 79.26-80.2 ; *In Eucl.* 88.22-26 ; *In Crat.* 42, p. 13.19-26.

6. *TP* IV.15, p. 46.26-48.9 et *In Tim.* III.142.29-143.1.

7. *In Tim.* II.309.7-18.

8. *TP* I.23, p. 105.17-19 ; V.7, p. 28.2-4 ; *In Tim.* I.25.14-17.

dité et donc de bien¹. Même si, à strictement parler, on peut distinguer l'action processive de la fécondité illimitée de l'Un et l'influence conversive de sa providence limitante, les deux se font ultimement d'un seul mouvement, car la surabondance du Principe opère en réalité sans multiplication, mais en le prenant d'emblée comme cause finale².

Avec ces nuances à l'esprit, il est possible d'ainsi définir une cause : « ce qui emplit les choses naturellement capables d'y avoir part, qui est le principe de toutes les choses secondaires et qui leur est présent par les processions fécondes de ses illuminations »³. Ce qui fait d'une cause une cause est sa présence à ses produits, ce par quoi ceux-ci se rattachent à elle et sont illuminés par elle, c'est-à-dire y sont ramenés par leur désir d'elle ; cette désirabilité est sa fécondité⁴. En cela, chaque cause reproduit la double action de l'Un ; comme lui, elle est capable d'enclencher la procession de réalités qu'elle sera capable d'illuminer, en raison de sa propre surabondance⁵. C'est en fait là ce qui caractérise toute puissance parfaite, à savoir non seulement d'accomplir pleinement l'acte dont elle est puissance, mais aussi de s'avérer féconde d'un nouvel acte subordonné⁶.

Nous voilà ramenés à la caractérisation de l'enseignant comme cause dont il faut étudier la puissance d'action sur la bonne disposition de l'élève. Puisque l'enseignant doit être fécond, cette puissance doit être surabondance capable de générer, à la façon de l'Un et des dieux, d'autres niveaux de réalité. Or, les âmes individuelles livrées à elles-mêmes peuvent certes connaître, mais non se montrer fécondes comme le peuvent les dieux⁷. Elles ne constituent pas l'univers, ni en tant que créatrices, ni en tant que parties constituantes, car l'inexistence de chacune d'elles (ou son retrait du corps) ne saurait mettre en péril la complétude de l'univers ; néanmoins, chaque âme contribue bien à la fécondité de l'univers⁸. Comme nous l'avons vu à propos de la projection des *λόγοι* et de la création des diacosmes hypothétiques, il y a possibilité pour l'âme d'engendrer en elle-même, par son imagination, des univers⁹. Or, l'action de l'enseignant sur l'âme de l'élève est une « mise en ordre » (*διακόσμησις*) de celle-ci, à partir de son état de désordre initial¹⁰. Si le rapprochement lexical ne prouve rien, il nous aide cependant à comprendre le choix du terme *διάκοσμος* pour désigner les ordres discursifs quasi-réels, les « univers dialectiques » que tisse en elle-même l'âme lors de sa pratique de la dialectique. Sous l'action de l'enseignant dialecticien, l'âme de l'élève est mise en ordre, au sens où elle génère les diacosmes qui constituent ce caractère ordonné.

La fécondité quasi-divine de l'enseignant, quand il s'agit d'une âme humaine, pourrait se comprendre à travers la conjonction de ces concepts. De manière analogue aux dieux, l'ensei-

1. *In Tim.* I.382.12-20 et *De mal.* 53.31-36.

2. *TP* II.6, p. 43.7-51.19.

3. *ET* p.86.29-31 : τοῦτο γὰρ ἐστὶν αἴτιον, τὸ πληρωτικὸν τῶν μεταλαγχάνειν αὐτοῦ πεφυκότων καὶ ἀρχικὸν τῶν δευτέρων πάντων καὶ παρὸν πᾶσι ταῖς τῶν ἐλλάμψεων γονίμοις προόδοις.

4. *In Remp.* II.247.3-22 et *TP* I.22, p. 103.10-104.12.

5. *ET* 27 et 155 ; *In Tim.* I.25.14-17 et III.227.8-10.

6. *ET* 78, p. 74.14-16 ; voir aussi la proposition 7.

7. *In Eucl.* 140.22-141.2.

8. *In Parm.* VI.1113.4-13.

9. Voir les sous-sections 1.1.2, 2.1.5.2 et 2.1.7.2.

10. *In Alc.* 125.14-16. Notons que Proclus cite probablement ici le *Timée* 30a3-6, où la même expression désigne la mise en ordre de l'univers par le Démiurge.

gnant génère en effet des réalités par sa propre perfection et la surabondance féconde qu'elle implique, mais il s'agit d'une fécondité interne aux âmes. Par son inventivité d'élève, qui lui permet des découvertes autonomes, le maître peut assurer sa propre progression, jusqu'à devenir capable d'en faire bénéficier autrui. Cette inventivité d'autodidacte (éventuellement obtenue par un enseignement préalable, qui l'a stimulée grâce à la méthode par hypothèses) culmine en une fécondité par laquelle il peut, comme un secours divin, engendrer de nouveaux actes. Toutefois, ils les génère seulement sur un mode psychique, en l'occurrence dans la matière dialectique que constitue l'imagination, plutôt que dans la matière corporelle. C'est là une application du principe qui étend l'action des dieux plus bas dans les niveaux de réalité, mais restreint au contraire celle de l'âme¹.

Nous avons vu que la fécondité dont le maître est censé faire preuve rapproche son action de la puissance d'engendrer des processions qu'on trouve chez les dieux. Comme eux, il doit avoir surabondance et transmission d'un Illimité qui, en complément de la providence limitante avec laquelle il est toujours conjoint de fait, permet le perfectionnement de l'élève, vecteur pour celui-ci d'automotricité psychique. Mais puisque la fécondité divine est en elle-même inaccessible aux âmes particulières, l'enseignant humain doit procéder autrement. Si l'on retient notre conjecture sur l'imagination dialectique, cet exercice fécond de l'Illimité pourrait être interne à l'âme, voire à sa faculté imaginative de projection de λόγοι innés.

4.2.2 Taciturnité

Mais même en considérant que c'est par l'imagination que se déploie la providence pédagogique génératrice de diacosmes en l'âme de l'élève, il n'en résulte pas que l'enseignant fasse œuvre d'évocation littéraire. La dialectique (avec ses préliminaires) est aride, non par pédanterie, mais en raison de la nature de l'objet auquel elle conduit.

Le maître, ayant auparavant suivi longtemps ce chemin [celui de l'élève], ne voudra pas exposer la vérité divine par de longs discours, mais il montrera beaucoup en peu de mots, usant d'expressions semblables aux intellections. Ce n'est pas à partir des choses bien connues et accessibles, mais plutôt d'en haut, à partir des principes les plus unifiés, qu'il œuvrera à contempler de là-haut les réalités suprêmes, car il s'est retiré de ce qui l'entourait pour aller vers le divin. Il ne composera pas un discours qui le fera avoir l'air de parler clairement, mais se contentera d'indications. En effet, il faut transmettre les mystères sur un mode mystérique (τὰ μυστικά μυστικῶς παραδιδόναι) et ne pas vulgariser les ἔννοιαi indicibles qui concernent les dieux.²

1. Voir par exemple *ET* 20 et 57-60.

2. *In Parm.* IV.927.35-928.9 : 'Ο δὲ καθηγεμῶν πολλῶ πρότερον διὰ τούτων ὀδεύσας οὐκ ἔθελήσει διὰ πολυλογίας ἐκφαίνειν τὴν θεῖαν ἀλήθειαν, ἀλλὰ πολλὰ δι' ὀλίγων ἐνδείκνυσθαι, νοήσεων ὅμοια φθεγγόμενος· οὐδὲ ἀπὸ τῶν συνεγνωσμένων καὶ προχείρων, ἀλλ' ἄνωθεν ἀπὸ τῶν ἀρχῶν τῶν ἐνικωτάτων τὰ πράγματα θεωρεῖν πόρρωθεν πραγματευόμενος, ἅτε ἐξιστάμενος τῶν παρόντων καὶ πρὸς τῶ θεῖῳ γιγνόμενος· οὐδὲ ποιήσεται λόγον ὅπως ἂν λέγειν δόξῃ σαφῶς, ἀλλὰ καὶ ἀρκεσθήσεται ταῖς ἐνδείξεσι· δεῖ γὰρ τὰ μυστικά μυστικῶς παραδιδόναι, καὶ μὴ δημοσιεύειν τὰς ἀπορήτους περὶ τῶν θεῶν ἐννοίας.

Rendre l'élève actif En tant qu'il est passé par toute l'exploration systématique des hypothèses, qui est la voie de l'élève, le maître pourrait parfaitement en faire la chronique et détailler lui-même le contenu de chaque branche hypothétique, voire proposer un résumé élégant de ce qui est à retenir en chacune. Sans doute cela ferait-il une belle conférence, mais pas un enseignement. Au contraire, son rôle est de guider (le terme que nous avons traduit par « maître », dans ce passage et plus haut, est *καθηγεμῶν*, qui signifie aussi « guide »), afin que le travail de mise en ordre se fasse au sein de l'âme même de l'élève. La dialectique est, à proprement parler, l'œuvre de cette dernière, c'est elle qui tire les conséquences des prémisses que lui propose le maître dans ses questions. Ces dernières restent des suggestions ouvertes (nous avons vu que la dialectique admet parfois qu'on choisisse une tierce voie) auxquelles répond l'élève : le maître n'affirme rien mais pousse à des réponses¹. On peut bien sûr contester que le maître laisse une réelle place au travail philosophique autonome de l'élève quand il pose des « questions » aussi précises et orientées que celles de Socrate. Du moins, ce que dit Proclus ici n'est pas tant que le maître faciliterait la pensée authentiquement originale de l'élève (ce n'est pas le but de la connaissance au sens proclien), mais plutôt que son mode d'expression laisse à l'âme en apprentissage la possibilité de faire ce travail en même temps. C'est peut-être pour cela qu'il doit se contenter d'indications ponctuelles plutôt que d'une exposition *ex cathedra* : le bon enseignant ne parle pas trop, même si pour cela il doit sacrifier le sentiment de clarté et la facilité d'accès. Nous reviendrons bientôt sur la clarté.

Imiter les dieux En parallèle de la justification pédagogique proprement dite, Proclus invoque aussi une raison métaphysique à la taciturnité du maître. Les réalités supérieures (divines, intelligibles ou intellectives) sont beaucoup plus unifiées que les choses sensibles ou opinables que notre langage ordinaire est fait pour exprimer. Or, une réalité est d'autant moins dicible qu'elle est divine et élevée, c'est par le silence qu'on fait le mieux cerner les premiers rangs divins, plutôt que par la parole². Dès lors, plus l'enseignement se veut avancé, plus il doit tendre au silence pour correspondre adéquatement à son objet. Par ailleurs, si le maître lui-même est censé incarner, fût-ce sur un mode analogique, la Providence par laquelle le Bien est communiqué à l'âme de l'élève, il doit lui-même imiter le silence du Principe. On peut ainsi décrire la taciturnité comme la manière de se rapprocher de l'action immédiate et silencieuse de la Providence, au sein du mode déployé dans le temps et le discours qui est celui de l'âme et de la providence d'une âme sur une autre. Il faut bien parler pour enseigner la *dialectique*, mais le discours sera d'autant plus efficace qu'il est laconique. D'ailleurs, les « indications » brèves que Proclus invite à préférer aux longs exposés correspondent plutôt bien aux impulsions ponctuelles qui constituent l'action du démon par relation, comme nous l'avons vu dans la section précédente.

Parler peu mais à propos ? Si l'intervention démonique se contentait d'impulsions ponctuelles, c'est pour ne rien faire en vain ; autrement dit, c'est afin que chacune de ses actions soit

1. *In Alc.* 286.6-22 ; nous sommes ici dans la partie « plus dialectique » de l'*Alcibiade* tel que lu par Proclus.
2. *In Alc.* 56.6-10.

pleinement utile à la progression de l'âme protégée. Il s'agit là d'une sorte de principe de raison suffisante : tout ce qui est accompli par une providence, en tant que tel, l'est en vue d'une fin qu'elle permettra de réaliser. L'argument est le suivant¹. Le Bien, en tant que Bien et bon, ne peut être cause de mal, comme longuement argué dans le traité *Sur l'existence des maux*. Mais le Bien est aussi cause finale de toutes choses ; dès lors, il ne peut non plus être cause de quoi que ce fût qui soit sans but ou vain. Cela ne signifie pas que rien dans l'univers ne soit jamais accompli vainement, mais le statut du vain est semblable à celui du mal. Il s'agit d'une parhypostase, qui n'existe que comme le manque d'accomplissement d'un but donné, dans un contexte toujours relatif. Tout comme chaque mal se résorbe dans le bien général du plan divin sans cesser d'être un mal relatif, le vain n'existe que comme ralentissement localisé d'un plan total auquel il est suspendu. Ce que cela implique, en revanche, c'est que dans la mesure où une âme se fait agent de la Providence du Bien, elle ne saurait rien faire de vain. Autrement dit, absolument tout ce qu'elle fait en tant que providente a une fin et y tend efficacement. Cela vaut aussi pour ses paroles, dont aucune ne doit être inutile. Dès lors, l'enseignant, dans la mesure où il agit en bon enseignant (c'est-à-dire en agent de la Providence), ne parle que pour faire progresser son élève. Il peut être bavard par ailleurs, mais son rôle d'enseignant lui impose la taciturnité, ou plus exactement d'accorder ce qu'il dit à ce que l'élève a besoin d'entendre, sans dire un mot de plus².

Mais qu'a besoin d'entendre l'élève ? Cela dépend d'abord de son degré d'avancement, y compris de la qualité de sa disposition. Un enfant trop jeune, une âme trop dominée par ses passions, ou juste insuffisamment préparée, ne saurait tirer profit de longs discours ou entretiens. À l'inverse, un élève déjà très avancé n'aura plus besoin que de très brèves indications, tant il approche du silence unitaire. C'est dans l'entre-deux, avant les intellections ramassées, au niveau psychique proprement dit du déploiement dianoétique et doxastique, que le langage a toute sa place. Il intervient toutefois dès que l'auditeur peut en retirer quelque chose d'utile. Seulement, ce qu'il pourra en retirer dépend de son caractère, du genre de disposition qu'il possède. Chaque élève a ses propres tendances spontanées, qui constituent son propre mode d'accès à la compréhension : certains aiment le plaisir, d'autres la richesse ou le pouvoir. Ce sont là des dispositions à apprendre, mais qui doivent être traitées différemment. Savoir reconnaître ces dispositions est donc une qualité essentielle de l'enseignant³. Elle lui est nécessaire non seulement pour savoir quand parler ou se taire, mais aussi afin d'éviter un discours inapproprié aux besoins de l'élève. Le maître a besoin d'une double lucidité pour doser et adapter son discours : sur le type de personnalité de son élève d'une part, sur le degré de raffinement de cette personnalité d'autre part. Savoir les observer n'a rien d'aisé : si la foule est capable,

1. *In Alc.* 162.19-163.4, qui vise aussi à expliquer l'affirmation « la nature et Dieu ne font rien en vain » d'Aristote, *De Caelo*, 271a33.

2. L'argument est donc différent de celui souvent invoqué par les commentateurs d'Aristote, qui en expliquent l'obscurité par la volonté de réserver la compréhension des textes ésotériques, même publiés, au cercle d'auditeurs du maître ; voir par exemple Simplicius, *Sur la physique d'Aristote*, 8.16-9-31.

3. *In Alc.* 151.12-153.6 ; nous avons déjà mentionné la nature amie du pouvoir plus haut (3.2.1.4) et reviendrons bientôt (5.2) sur les autres. Le lien entre la capacité à se taire quand il faut et celle à reconnaître les dispositions des auditeurs est déjà mis en avant dans le *Phèdre*, 272a-b et 275e-276a.

malgré son ignorance, de distinguer le bon coureur du mauvais, elle se trompe bien souvent quand il s'agit d'estimer la disposition à courir ; il faut pour cela un maître en la matière. De même, il faut un médecin pour reconnaître un malade avant ses symptômes, et un enseignant véritable pour proprement évaluer les dispositions à apprendre¹. Cela permet de comprendre aussi que l'enseignant n'est pas toujours taciturne, il peut même se montrer assez disert quand c'est pertinent. Enseigner c'est répéter, parfois laborieusement. Contrairement au sophiste dont le flot de paroles cherche à noyer les objections, le philosophe répète ou justifie sans impatience ses propos pour s'adapter aux besoins de l'élève². L'idéal de silence est toujours proportionné à la capacité de concentration de l'auditeur.

La taciturnité est ainsi une caractéristique du bon enseignant, mais elle n'a de sens que couplée à une capacité à discerner le caractère et la disposition de l'élève. C'est grâce à elle que l'enseignant peut être en mesure de dire ce qui est utile à l'élève, et pas un mot de plus, afin de ne rien dire ou faire en vain. Ce faisant, il imite la providence silencieuse et économe du Bien.

4.2.3 Clarté

Voilà donc pour les passages où Proclus décrit explicitement les qualités qu'un maître doit posséder. Avant de passer aux illustrations qu'il estime en trouver dans les dialogues de Platon, revenons sur le passage que nous avons traduit ci-dessus³. Le maître refuse l'excès de vulgarisation, il préfère les indications à un discours qui lui donnerait l'air de parler clairement. C'est bien l'apparence de clarté (δόξη σαφῶς) qui est rejetée ici ; cela implique que l'on peut sembler clair sans l'être vraiment. C'est le cas notamment des discours sophistiques ou rhétoriques en général, dont la forme familière semble limpide tant qu'on n'y regarde pas de trop près. Mais c'est aussi le cas des ἔννοιαι, qui semblent toutes d'une égale évidence, mais dont certaines sont naturellement plus claires que d'autres⁴. À l'inverse, il est possible d'être clair sans en avoir l'air, comme c'est le cas des passages énigmatiques chez Platon, dont il faut révéler la clarté cachée⁵. De façon générale, quand Proclus parle de clarté, c'est à propos de contenus plutôt que d'individus : c'est le *Ménéxène* comme texte de Platon plutôt que Socrate comme locuteur qui imite et surpasse la clarté de Thucydide ; c'est l'écrit de Zénon qui éclaire le discours de Parménide⁶. De même, c'est moins Euclide que son traité des *Éléments* qui vise à offrir une « providence » claire et concise⁷. Une telle manière d'exprimer les qualités d'un bon traité élémentaire le rapproche d'un enseignant : comme lui, le traité est provident et son expression

1. *In Alc.* 267.3-21. Le passage laisse indéterminé s'il s'agit de la capacité à apprendre la course (par exemple d'un débutant) ou à effectivement courir (pour un athlète entraîné mais immobile). Dans le cas de l'enseignement, il s'agit en tout cas clairement de la capacité à apprendre. Pour la comparaison entre l'apprentissage, la gymnastique et la médecine, voir l'annexe.

2. *In Parm.* I.695.17-30.

3. *In Parm.* IV.927.35-928.9, en ouverture de notre sous-section 4.2.2.

4. *In Tim.* I.258.13-27 : « rien ne naît sans cause » est plus immédiatement clair que « il est nécessaire que tout ce qui est né ait une cause », bien qu'il s'agisse toutes deux d'ἔννοιαι.

5. *TP* I.2, p. 10.2-4.

6. Respectivement *In Parm.* I.631.25-28 et 716.5-6.

7. *In. Eucl.* 74.4-5.

est aussi brève que possible. À l'inverse, peut-on considérer qu'à l'instar du traité, l'enseignant doit tâcher d'être clair dans ses explications ?

Du moins, la clarté est sans équivoque associée à l'impératif de ne rien faire en vain ni de trop, commun à la Providence et à son agent qu'est l'enseignant. Celui-ci commencera souvent par les arguments plus faciles à suivre. « En effet, il faut en inférer que la longueur des explications est la mesure de leur clarté ou de leur obscurité, afin que [l'enseignant] n'entreprenne rien en vain ni sans réelle utilité. »¹ La concision économe qui imite la providence unitaire des principes détermine en raison directe la clarté du propos. Ce lien se manifeste particulièrement dans le cas des énoncés qui expriment ou découlent directement d'ἔννοιαι non perverties : celles-ci se suffisent à elles-mêmes sans explication supplémentaire, car immédiatement évidentes pour toute âme, ce qui leur est indispensable pour être un point de départ fiable des démonstrations². La clarté comme manifestation plus ou moins immédiate de la vérité donne aux axiomes d'un raisonnement un statut de fondement non seulement formel, mais aussi cognitif : l'évidence est le contact, sur le mode propre à chaque niveau de perception, qui permet qu'il y ait véritable connaissance³. Certains énoncés, de par leur proximité avec les ἔννοιαι, sont éminemment clairs au point d'être évidents. Ils se prêtent au mieux à la concision économe du maître taciturne. Mais ils sont en nombre limité : certains énoncés sont clairs sans que cela soit apparent, beaucoup ont besoin d'être clarifiés.

En quoi consiste la clarification ? Au moins quand il s'agit de la dialectique, Proclus appelle à distinguer soigneusement les réflexions qui visent à en montrer la nécessité et l'utilité, celles qui l'illustrent, et celles qui en rendent clair le fonctionnement⁴. Clarifier, ce n'est pas multiplier les exemples ou les applications, ce qui est cohérent avec le but d'économie assigné à la clarté. En revanche, celui-ci n'exclut pas l'exégèse et même la glose des autres commentaires : il faut sélectionner et mentionner, dans les opinions des précédents interprètes, tout ce qui peut servir la clarté et l'articulation (σαφήνεια καὶ διάρθρωσις) de l'exégèse d'un texte⁵. Si l'on considère que Proclus est fidèle à sa propre règle, cela recouvre beaucoup de choses, des lectures impossibles à celles plausibles mais insuffisantes⁶. Cela n'autorise cependant pas à faire n'importe quoi au prétexte d'une clarification. Par exemple, ce ne peut être la clarté didactique qui a poussé Platon à poser le monde comme engendré, car il n'y a de véritable clarté que dans ce qui est vrai et conforme à la science⁷. Les fictions didactiques et les simplifications de commodité semblent

1. *In Parm.* VII.1182.27-30 : Καὶ γὰρ αὐτοῦ καὶ τοῦτο παραφυλακτέον ὅτι μετρεῖ τῶν πραγμάτων σαφήνειάν τε καὶ ἀσάφειαν τῶν λόγων τὸ μήκος, ἵνα μηδὲν μάτην αὐτῷ μηδὲ ἄνευ χρείας πραγματειώδους παραλαμβάνηται.

2. *In Parm.* VI.1092.22-33 et *TP* II.12, p. 66.18-24, voir sous-sections 2.1.4 et 2.1.5. Comme on l'a vu plus haut, il faut nuancer : les ἔννοιαι elles-mêmes sont inégales en clarté.

3. Sur le lien entre évidence, clarté et connaissance de la vérité, voir la précieuse étude de la question par D. P. TAORMINA, « Procédures de l'évidence dans la *Théologie Platonicienne* », *art. cit.*

4. *In Parm.* I.635.21-25. Cet impératif est peut-être à lier à l'importance de l'objet traité dans le *Parménide*, l'Un, qui ne peut être utilisé comme un simple exemple, que ce soit par sa dignité ou sa difficulté, cf. *In Parm.* I.640.29-36.

5. *In Tim.* III.8.24-27.

6. Le *Commentaire sur le Timée*, où ce principe est énoncé, est le texte proclien où les références et critiques des prédécesseurs sont les plus nombreuses.

7. *In Tim.* I.290.10-16. Cet argument est justement un exemple d'emprunt explicite de l'argument d'un prédécesseur (Jamblique) pour éclairer le dispositif mythique platonicien.

donc à exclure du procédé de clarification : un mensonge ou un modèle inadéquat peuvent être utiles à bien des titres, mais ils cessent de contribuer à la clarté aussitôt qu'ils s'écartent de la vérité.

Pour clarifier une proposition difficile, on peut par contre la démontrer¹. Rétablir l'ordre général dans lequel s'inscrit la proposition en la reliant à ses prémisses, c'est la rendre mieux articulée à celles-ci, ce qui doit la rendre du même coup plus claire. Parfois, il n'est pas nécessaire d'opérer une démonstration complète pour obtenir ce gain. Il peut suffire de déplacer une proposition : en *Timée* 36c, Platon ne décrit la division de l'Âme en deux cercles qu'après en avoir caractérisé le mouvement comme uniforme, mais Proclus estime utile d'explicitier plus tôt cette division pour rendre plus clair en quoi son mouvement est uniforme². Clarifier, ici, c'est déplacer l'ordre dans lequel les thèses sont mentionnées, quitte à s'écarter de l'enchaînement du texte commenté, afin d'en mieux saisir les liens. À nouveau, c'est en renforçant l'articulation entre les propositions qu'on les rend plus claires. Enfin, on peut se contenter d'interventions plus légères. Platon lui-même, dans le *Timée* 28a, quand il répète sa définition de l'Être comme « ce qui est toujours », y ajoute « identique à lui-même » afin d'exclure la possibilité d'un « toujours » temporel, au profit de l'éternité. Cela lui permet aussi de mieux le distinguer du Devenir, à la définition duquel il ajoute trois mots : « ce qui naît *et meurt*, n'étant jamais *réellement* un être ». Là aussi, il s'agit d'exclure des possibilités erronées (le « et meurt » empêche la confusion du devenir avec les processions divines) et de préciser la distinction avec l'Être (par le mot « réellement »), tout cela afin de rendre le propos plus clair³. Ce faisant, il envisage donc implicitement plusieurs possibilités de compréhension et renforce la distinction et l'articulation des termes en limitant ces possibles équivoques ; c'est là la clarté.

En tous ces cas, nous voyons que la clarté va de pair avec l'articulation du discours, que permettent et renforcent les méthodes dialectiques de division, définition et démonstration. En l'absence d'une thématization indépendante du concept de clarté, nous pouvons faire la conjecture que clarté et articulation sont globalement équivalentes. Cela s'accorde d'ailleurs avec la quête de clarification des notions communes, dont nous avons déjà vu qu'un enjeu important de l'épistémologie proclienne est de les articuler⁴. L'ajout de précisions que cette démarche implique ne s'oppose pas à la volonté de concision imitatrice de l'Un, dans la mesure où toutes deux poursuivent le même objectif, celui de ne rien faire en vain, de ne pas dire plus que ce qui est utile à une compréhension rigoureuse. L'ajout parcimonieux de mots, de même que les permutations, jouent d'ailleurs beaucoup sur la clarification implicite. En cela, Platon correspond à l'idéal proclien de clarté. C'est sans doute plus difficile à défendre pour les commentateurs du Diadoque lui-même, bien qu'il s'impose l'exigence de ne mentionner que ce qui dans les exégèses passées contribue à la clarté (y compris les lectures plausibles mais erronées). Les deux quêtes de clarté-articulation et de taciturnité-concision sont complémentaires, elles

1. In *Tim.* II.190.16-17. Sur ce en quoi consiste la démonstration, voir notre sous-section 2.1.5.

2. In *Tim.* II.252.10-16. La permutation est en fait assez légère, puisqu'il ne s'agit que d'anticiper de quelques lignes. Mais tout au long de son commentaire, Proclus se permet des prolepses beaucoup plus importantes.

3. In *Tim.* I.241.12-29.

4. Sous-sections 1.3.1 et 2.2.2.

viennent réguler et structurer l'inventivité-fécondité par laquelle le maître génère et déploie hypothèses et démonstrations.

4.3 Application aux dialogues

De la même façon qu'au chapitre précédent, voyons à présent comment les personnages des dialogues platoniciens incarnent, selon Proclus, les qualités du bon enseignant. À nouveau, ce sont les commentaires au *Premier Alcibiade* et au *Parménide* qui contiennent le plus grand nombre d'observations sur le profil et l'attitude didactiques des personnages, avec quelques indications supplémentaires dans le commentaire sur le *Timée*. Les mêmes précautions méthodologiques que précédemment s'imposent : les qualités que nous avons décrites ont souvent été introduites à l'occasion de leur apparition chez les personnages. Les exemples mis en avant ont donc surtout un rôle d'illustration : c'est leur récurrence sur plusieurs scènes et chez plusieurs personnages, ainsi que leur cohérence, qui ont une valeur de confirmation.

4.3.1 Socrate

Secours providentiel Socrate n'est pas seulement l'élève idéal des dialogues avancés que sont le *Timée* et le *Parménide*. Il est aussi l'éducateur des multiples personnages athéniens et étrangers, pas toujours consentants, qui apparaissent chez Platon. C'est lors de sa première interaction avec le jeune Alcibiade que son rôle d'enseignant se manifeste le plus clairement¹. Alcibiade, l'élève prodige porteur d'un grand potentiel et déjà de notables progrès, en est encore à un stade dissipé sinon dissolu. Il est déchiré par la multiplicité de ses amants et de leurs sollicitations ; il y résiste certes, mais a besoin du secours providentiel de Socrate². Telle est la fonction principale attribuée à ce dernier dans tout le commentaire : Socrate exerce sa providence sur Alcibiade à la manière de la Providence divine.

De même que l'Un étend son influence beaucoup plus loin que toutes les autres causes, étant le seul à agir sur les réalités les plus hautes et les plus basses, Socrate exerce sa providence sur Alcibiade depuis bien plus tôt et continue à le faire bien plus tard que tous ses autres amants, ce qui le rend analogue à la Providence divine et justifie son efficacité³. Une manière dont il imite cette portée maximale de la puissance du Principe, c'est par le fait qu'il commence difficilement son discours mais l'étende le plus loin de tous, sans jamais perdre de vue la fin ultime qu'est le Bien⁴. La volonté de Socrate est toujours « boniforme » (ἀγαθοειδής), elle vise un Bien inaccessible à la majorité, qu'elle surpasse aussi par sa puissance, deux qualités (bienveillance et puissance) qui suscitent et méritent l'étonnement d'Alcibiade⁵. Socrate est pour Alcibiade

1. Sur ce rôle, voir l'article et les références de D. A. LAYNE, « Proclus », dans *Dictionnaire des philosophes antiques*, éd. R. GOULET, t. VI, p. 416–438, en particulier aux p. 424–428.

2. *In Alc.* 42.18–23.

3. *In Alc.* 37.19–39.6.

4. *In Alc.* 131.3–14.

5. *In Alc.* 125.2–15 et 126.17–22.

un secours puissant et bon, comme peuvent l'être la Providence et l'ensemble des entités qui la véhiculent.

Proclus préserve une certaine équivoque quant au rôle exact qu'a Socrate, mais il s'agit d'un double sens plus que d'une confusion. D'une part, il imite l'action de la Providence, il lui est analogue, il est *comme* elle; c'est le sens des passages qui comparent son attitude envers ses élèves à l'action des dieux ou de l'Un¹. Socrate se tait quand il observe Alcibiade, à l'image de l'efficacité silencieuse et non moins omniprésente de la Providence; comme elle, il ne cesse de veiller et n'a d'action remarquable que ponctuelle². Dans ce cas, c'est en un sens différent (quoique comparable) que Socrate et la Providence se « taisent ». D'autre part, l'action de Socrate *est* providentielle, elle fait partie de la Providence totale, dont elle est un maillon. Socrate aide Alcibiade à atteindre l'objet de ses aspirations, en l'occurrence le pouvoir, comme il le ferait pour tout autre élève, en partant de sa disposition et de ses souhaits naturels, pour le guider en les accomplissant et en montrant ce qu'ils impliquent vraiment³. Par la suite, Socrate propose au jeune homme de procéder lui-même à la démonstration de ce qu'est la justice, par exemple en posant lui-même les questions; Alcibiade s'en avouera très vite incapable (114a-b). Selon Proclus, cette proposition a trois fonctions. Premièrement, elle vise à fonder d'autant plus solidement la démonstration qu'elle part de ce que dit maladroitement Alcibiade. Deuxièmement, elle cherche à rendre le propos plus accessible et subjectivement intéressant, pour aider Alcibiade à s'y concentrer. Troisièmement, elle permet de mettre le jeune homme devant ses propres limitations, en lui permettant d'essayer et d'échouer afin de le libérer de sa présomption⁴. Par ailleurs, Socrate n'opère ainsi qu'après avoir fait l'examen des passions d'Alcibiade, à la manière dont un médecin dissèque ou crève les abcès du patient pour le rendre mieux disposé à être soigné⁵. Ces démarches qu'entreprend Socrate auprès de son élève correspondent point par point aux façons qu'a la Providence totale d'organiser la vie de chacun en vue du Bien, nous les avons décrites plus haut.

Ces deux aspects ne sont pas incompatibles : c'est parce que l'influence de Socrate s'inscrit dans la chaîne providentielle qu'elle est, à de nombreux égards, comparable à son action générale. Dans la même explication, Proclus nous dit que le silence de Socrate aussi bien que ses discours sont admirables (ou étonnants) à la manière des dieux (c'est-à-dire : à la manière de leur intervention ou non-intervention), puis que Socrate et les dieux ont en commun d'exercer la providence que l'on soit ou non conscient qu'ils le font⁶. L'intervention de Socrate n'est pas rigoureusement identique à celle de l'Un ou des dieux, parce qu'elle l'accomplit sur son mode propre : il est une âme particulière, son action est spatio-temporellement située. Une même Providence ordonne d'avance (ou plutôt : éternellement, hors du temps) l'ensemble de la configuration cosmique et des dispositions de chaque âme pour favoriser l'étonnement et l'ap-

1. Outre les passages précédemment cités, voir par exemple *In Tim.* I.75.3-19 : la relation de Socrate à Hermocrate et Critias reproduit la chaîne providentielle qui relie les différents niveaux démiurgiques.

2. *In Alc.* 54.12-55.6 et 56.6-19.

3. *In Alc.* 153.4-154.16.

4. *In Alc.* 305.10-306.9.

5. *In Alc.* 119.8-16.

6. *In Alc.* 165.14-166.17.

prentissage, puis déclenche au moment opportun les impulsions requises¹. Socrate est l'agent de l'une de ces impulsions ; à son tour il commence par attendre, observer et préparer le terrain avant de se confronter à Alcibiade. En réalité, le jeu de miroirs ne se limite pas à ce dédoublement : le moment opportun venu, Socrate provoque l'étonnement d'Alcibiade et, ce faisant, dévoile son caractère non seulement provident, mais aussi démonique².

Statut démonique La manière dont Socrate s'inscrit dans la chaîne providentielle est, à plusieurs reprises, caractérisée avec plus de précision : il joue envers Alcibiade le rôle d'un bon démon. C'est en effet surtout le démon personnel qui veille en silence sur chacun d'entre nous, longtemps avant et après toutes les autres âmes, ne se manifestant que quand notre disposition est aussi parfaite qu'elle peut l'être. De la même manière, Socrate devance et dépasse la patience de tous les parents et tuteurs du jeune homme, accordant silence ou paroles selon l'évolution de sa disposition³. Socrate est le bon démon d'Alcibiade, comme l'Athéna de l'*Odyssee* est celui d'Ulysse, car ces figures protectrices ont en commun une vigilance constante et totale, ainsi qu'une supervision d'autant plus adaptée aux besoins de l'âme ainsi protégée⁴. Ce n'est donc pas seulement une ressemblance de comportement (la patience et le silence), mais aussi une identité de fonction et d'effet. D'ailleurs, la preuve du caractère démonique de Socrate est apportée par les chocs émotionnels (les *ἐκπλήξεις*) et l'étonnement qu'il suscite chez son aimé au point de l'entraîner à la sympathie avec le Bien⁵. Tel est à la fois le rôle et le mode d'action des démons, par nature comme par relation. Plus spécifiquement, l'action démonique se caractérise par une action de l'intérieur, qui oriente l'âme en préservant son automotricité ; c'est précisément en cela que consiste l'autoréfutation visée par l'entretien socratique, c'est pour cette raison que Socrate la préfère à un enseignement direct⁶. Le silence, l'observation, l'attente du moment opportun, l'étonnement et la réfutation sont à la fois emblématiques de la démarche socratique et de l'intervention démonique : les deux se trouvent en fait coïncider lors de la rencontre de Socrate et Alcibiade⁷.

Dans ces passages, Socrate est démonique en tant qu'il est lui-même un démon. Dans d'autres parfois très proches, c'est l'explication de son action qui doit être cherchée du côté de l'intervention d'un démon, distinct de Socrate lui-même. Ainsi, l'amour dont il fait preuve envers Alcibiade a pour cause son propre démon personnel, bien plus que sa seule volonté, car sa propre providence est d'origine démonique plutôt qu'humaine⁸. Toutefois, le démon est

1. Nous avons vu au chapitre précédent que les dispositions et vertus innées sont des semences de la Providence, qui doivent être activées par une intervention pédagogique elle aussi providentielle ; voir *In Alc.* 133.22-134.18, commenté en 3.3.3.

2. *In Alc.* 60.1-61.10.

3. *In Alc.* 40.17-42.4.

4. *In Alc.* 198.14-199.23.

5. *In Alc.* 61.4-62.2. Le traitement par Proclus de ces chocs émotionnels est décrit plus en détail dans C. TRESNIE, « Emotions that Foster Learning : Wonder and Shock in Proclus », *Vox Patrum* 82 (2022), p. 237-262, voir aussi la sous-section 3.2.3.2.

6. *In Alc.* 281.17-282.9.

7. Pour un commentaire de la relation entre les personnages, qui se concentre sur ce rôle de démon par relation que joue Socrate envers Alcibiade, voir C. ADDEY, « The Daimonion of Socrates : Daimones and Divination in Neoplatonism », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 51-72.

8. *In Alc.* 62.16-24.

surtout responsable de la canalisation de la bienveillance socratique : il réfrène la profusion surabondante spontanée du philosophe (elle-même une imitation fidèle de la surabondance providentielle du Bien), afin qu'elle ne s'exerce qu'au moment opportun¹. Le Bien, hors de toute spatio-temporalité, n'a pas besoin d'un démon pour orienter ou tempérer sa profusion féconde, mais l'âme qu'est Socrate agit sur d'autres âmes, dans une temporalité où tout moment n'est pas opportun. Sa providence éducative a donc besoin d'être ordonnée par une autre providence d'un autre niveau, celle de son démon personnel². Ces différents niveaux de providence ne doivent pas nous induire en erreur : il s'agit toujours d'une seule et même Providence considérée selon différentes perspectives³. Socrate agit en conformité avec la volonté divine par l'intermédiaire du démon⁴. C'est l'ordre divin, c'est-à-dire en dernière instance le Bien, qui est la véritable cause efficiente du progrès d'Alcibiade. Socrate, sans préjudice de sa propre efficacité localisée, en est surtout cause instrumentale, c'est-à-dire ce au moyen de quoi la Providence agit⁵. On pourrait certainement en dire de même du démon de Socrate, lui-même un dieu⁶. L'enseignement de Socrate est donc démonique, non seulement en tant qu'il joue lui-même le rôle d'un démon par relation, mais aussi en tant qu'il est supervisé et ordonné par l'action d'un autre démon (le sien), par le biais duquel il s'inscrit avec d'autant plus d'exactitude dans l'ordre de la Providence, dont tout bon enseignant est un agent.

Qualités humaines Socrate est provident, démonique en les deux sens qu'on vient de voir, mais aussi humain, ce qui n'est autre qu'un nouveau niveau d'analyse des mêmes propriétés. Comme le Bien qui structure toute la chaîne providentielle, Socrate est bienveillant, philanthrope, c'est-à-dire de volonté boniforme ; cela se traduit en pratique par la douceur dans la réfutation et la confiance sincère que cela lui permet d'inspirer à Alcibiade, condition indispensable de la communion érotique et pédagogique⁷. Il n'y a d'enseignement à la compréhension des produits du Bien qu'à travers une volonté et une interaction structurées par lui. Cette caractéristique de l'intervention providentielle est en même temps qualité du bon enseignant ; la bienveillance de Socrate est l'une et l'autre. Associée à sa puissance, notamment à travers sa science dialectique, la bienveillance devient bienfaisance, elle aussi une caractéristique de la Providence⁸. Il en va de même pour son économie dans les discours : Socrate veille à faire

1. *In Alc.* 80.23-82.21 et 162.18-163.6 ; voir aussi *In Tim.* 62.30-63.1.

2. Outre ce que nous avons vu plus haut à propos des démons personnels, voir *In Alc.* 78.7-85.17 sur celui de Socrate.

3. Si les démons sont ce qui agit depuis l'intérieur de l'âme elle-même, il en va de même de celui de Socrate. On peut aller jusqu'à dire, avec E. MOUTSOPOULOS, « La notion d'*arété* dans le Commentaire de Proclus sur le *Premier Alcibiade* de Platon », *Areté* 11 (1999), p. 271-280, que la providence démonique est une autre manière de considérer la φρόνησις socratique. Cela ne retire rien au caractère élevé d'une telle intervention : c'est la φρόνησις qui est surhumaine.

4. *In Alc.* 159.7-11.

5. *In Alc.* 168.21-169.7.

6. *In Alc.* 78.11-79.16.

7. *In Alc.* 81.4-5 ; 228.25-229.15 ; 232.1-15 et 312.8-12.

8. Voir notamment *In Alc.* 312.12-22. Sur la bienfaisance de Socrate, efficace pourvu que l'on tienne compte de la réincarnation, voir G. ROSKAM, « Socrates and Alcibiades : A Notorious σκάνδαλον in the Later Platonist Tradition », dans *Plutarch in the Religious and Philosophical Tradition of Late Antiquity*, éd. L. R. LANZILLOTTA et I. M. GALLARTE, p. 85-100.

usage du moins de préambules et de constructions rhétoriques qu'il est possible ; en cela, il imite les réalités supérieures et il encourage Alcibiade à écouter attentivement ainsi qu'à répondre¹. Il s'agit manifestement là de la qualité de taciturnité du bon enseignant que nous avons examinée, qui se trouve être en même temps la propriété qu'a la Providence de ne rien faire en vain. Cette taciturnité, comme il se doit, va de pair avec un examen minutieux des dispositions et de l'avancement d'Alcibiade, et avec une grande lucidité à leur propos, nécessaires pour choisir soigneusement ses interventions². Enfin, cet examen minutieux est possible par la patience et la capacité à rester longtemps silencieux du philosophe, caractéristiques de l'action providentielle, en même temps que vertus pédagogiques indispensables à l'approche d'une âme orgueilleuse comme celle d'Alcibiade³.

L'enseignant est aussi un élève. Nous avons déjà vu combien Socrate accumule les qualités de l'élève idéal lors de ses échanges avec Zénon et Parménide. Mais ces qualités n'ont pas disparu quand il devient l'enseignant d'Alcibiade. Socrate n'a aucune gêne à s'assumer insolent et magnanime, un lexique lié de près à l'orgueil qui est vertu de l'élève⁴. Il a dû être bon élève et en avoir les qualités avant de pouvoir enseigner, il a pu en conserver certaines. De même impressionne-t-il Alcibiade par sa tension (συντονία), qui lui permet de maintenir longtemps son attitude, en l'occurrence sa vigilance providente⁵. Or la tension était déjà une qualité importante de l'élève, plus précisément une composante de la motivation qui en est attendue. Il y a continuité entre la tension de l'élève et celle du maître : dans les deux cas, il s'agit d'une capacité à maintenir un certain mode de vie sur la durée. Le mode de vie de maître est le prolongement de celui de l'élève une fois celui-ci accompli.

En effet, il n'y a pas de coupure radicale entre les deux. On ne cesse pas d'être élève quand on enseigne. Le commentaire de Proclus se concentre certes sur la fonction didactique de Socrate quand il interagit avec Alcibiade, mais cela n'exclut pas qu'il puisse apprendre à son tour. Du moins est-ce le cas dans le contexte du *Théétète*, où Socrate profite de sa conversation avec son élève du moment pour se réfuter lui-même volontairement⁶. Au moins en tant qu'il examine des hypothèses à finalement rejeter, Socrate se fait son propre élève, il illustre l'automotricité de l'âme au travail, c'est ainsi que se manifeste sa fécondité didactique, dont doit profiter Théétète. Pour aider ce dernier, Socrate apprend de lui-même. Parfois cependant, les rôles sont dissociés : Socrate enseigne à un personnage pour apprendre d'un autre. Cela peut se faire en deux temps, comme lorsqu'il tire par maïeutique du jeune Aristote des définitions, qui seront perfectionnées en Socrate par l'enseignement de Parménide⁷. Cela peut aussi se faire de concert : Parménide, Zénon et Socrate sont tous trois des monades, respectivement de tous les présents, de ceux

1. *In Alc.* 128.2-129.5.

2. *In Alc.* 94.1-95.6.

3. *In Alc.* 62.6-16.

4. *In Alc.* 312.10-12. Cette attitude est certes prise comme exemple d'ἀτυφία, d'absence d'arrogance, mais le τῦφος est un vice à distinguer de l'orgueil proprement dit. De plus, l'élève avancé abandonne certains composantes de l'orgueil (comme l'ambition) pour en conserver d'autres (comme la magnanimité, liée à la fierté). Sur ces questions, voir C. TRESNIE, « Orgueil et enseignement », *art. cit.*, p. 244 et 256-257.

5. *In Alc.* 62.6-10.

6. *In Parm.* I.657.7-16.

7. *In Parm.* V.987.29-37.

qui apprennent de Parménide, et des visiteurs. Zénon et Socrate, par le même mouvement, se convertissent vers l'enseignement de Parménide (Socrate se convertit aussi vers celui de Zénon) tout en entraînant avec eux les autres auditeurs, leur communiquant par là le savoir obtenu, c'est-à-dire le leur enseignant. Une fois encore, nous sommes devant un mode d'enseignement homologue à la chaîne démiurgique et providentielle¹. Dès lors, s'il est tentant de le comparer aux diverses formes de l'« enseignement mutuel » moderne, le rapprochement ne tient que jusqu'à un certain point²FAILLET2017. En effet, chez Proclus, la même personne enseigne et apprend, mais pas nécessairement aux mêmes personnes ; surtout, ce n'est pas le même savoir sous le même rapport qu'elle enseigne et qu'elle apprend. Considérer le maître comme un élève n'est pas une façon d'en accélérer l'apprentissage, mais plutôt de prolonger ce qui a été appris antérieurement. Le maître doit avoir et préserver les dispositions de l'élève (au moins dans une certaine mesure), car enseigner lui permet, grâce à l'automotricité renforcée de son âme, de continuer à apprendre, d'approfondir pour lui-même ce qu'il est en train d'enseigner. Ce double mouvement didactique se retrouvera dans la relation amphibologique qu'est l'Éros. Avant d'en faire l'examen, attardons-nous sur quelques autres personnages magistraux.

4.3.2 Les Éléates

Le *Commentaire sur le Parménide* donne une place de choix au progrès de Socrate, un élève déjà très avancé, avec lequel la plupart des précautions, ruses et interventions qui vaudront pour Alcibiade n'ont pas lieu d'être. Déjà en bonne part autonome dans son apprentissage, il prend spontanément en main de nombreux aspects de sa propre progression, ce que ne peut faire Alcibiade, encore débutant. Cela décharge ses maîtres du moment, Zénon et Parménide, d'une grande partie du travail d'accompagnement pédagogique, et permet au commentateur de se concentrer sur la méthode dialectique, l'explicitation des arguments et la cosmologie platonicienne. D'ailleurs, Proclus caractérise l'école éléate comme la plus portée sur l'examen dialectique, avec sa précision scientifique et son utilisation des hypothèses ou des méthodes de division et de démonstration. Cela vaut pour Zénon et Parménide, mais aussi pour l'Étranger d'Élée³. C'est notamment ce qui justifie la mobilisation récurrente des propos de ce dernier comme argument d'autorité, en pratique assimilables à la pensée de Platon lui-même⁴. Tout comme la dialectique est la science suprême qui sert de paradigme aux autres sciences et leur lègue ses méthodes, ceux qui l'enseignent jouent pour ainsi dire le rôle de monade de la série des enseignants, de paradigme du maître.

1. *In Parm.* V.1027.5-31. Bien sûr, si le schème de l'enseignement est présent dans le *Parménide* et l'*Alcibiade*, le lexique de la providence en est absent. La lecture providentialiste des personnages est une pierre de touche de l'exégèse éducative proclienne, comme le remarque, pour le second de ces dialogues, N. D'ANDRÈS, *Socrate néoplatonicien, op. cit.*, p. 141.

2. Sur les versions récentes de l'enseignement mutuel et leur fonctionnement pédagogique, voir par exemple L. BERGER, J. GRZEGA et C. SPANNAGEL (éds.), *Lernen durch Lehren im Fokus : Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*, Berlin, epubli, 2015.

3. *In Parm.* I.623.28-624.8

4. Voir par exemple *TP III.20*, p. 67.27-73.7 ou *In Parm.* I.657.24-658.30.

Aussi avancé soit-il, Socrate reste l'élève de Parménide et d'une certaine façon de Zénon ; tous deux sont en outre maîtres des autres auditeurs. Socrate, par l'automotricité de son âme, est l'interlocuteur principal, mais il ne peut encore enseigner qu'à lui-même ou à une âme d'avancement comparable. Au contraire, la perfection et la puissance supérieures des philosophes éléates leur permettent d'enseigner à des âmes bien moins parfaites, car à l'image des réalités divines, leur puissance s'étend plus loin : jusqu'au très jeune futur tyran Aristote, en ce qui concerne les capacités didactiques de Parménide¹. Le parallèle entre la hiérarchie des causes et celle des enseignants ne prend tout son sens qu'à la lumière de leur commune fonction d'organisation providentielle. L'âme n'ordonne et ne sauve que l'âme, alors que les dieux intelligibles agissent sur tous les vivants, et même tous les êtres, l'Un jusqu'à la pure matière. De même, l'élève arrivé à l'automotricité dianoétique peut se structurer lui-même, mais il faut quelqu'un qui soit parvenu à de plus hautes intellections pour s'occuper de ceux qui se contentent de vivre. Ce schéma démiurgique et pédagogique « en diamant »² n'empêche pas les réalités inférieures de servir d'intermédiaire à l'action des causes supérieures, mais avec un rôle instrumental, de même que la providence des divinités supérieures utilise bien sûr des démons inférieurs, des âmes et des corps inanimés comme instruments de son action. Cela donne une grande chaîne pédagogique qui va de Parménide à Aristote en passant par Zénon, Socrate, Pythodore, Antiphon, Glaucon, Adimante et les invités clazoméniens³. En principe au moins, chacun de ces personnages a envers les suivants un rôle d'enseignement, sur un mode soit efficient, soit instrumental. Proclus, néanmoins, ne commente que les attitudes pédagogiques des interlocuteurs vraiment actifs et efficaces que sont Zénon et Parménide.

Zénon Zénon n'est pas le maître principal du *Parménide*, mais il est le premier interlocuteur de Socrate. D'abord interrogé par ce dernier comme n'importe quel autre personnage des dialogues platoniciens, il se pose assez rapidement en correcteur voire en enseignant (128b-e). Zénon a ceci de particulier qu'il est un véritable philosophe. Il ne livre pas des opinions spontanées mais une doctrine qu'il est prêt à exposer et réexposer au fil des questions de Socrate, sans s'impatienter ou la tenir pour plus évidente qu'elle n'est, comme le ferait un sophiste⁴. En effet, il est déjà bien au-delà de l'ambition qui le pousserait à tirer gloriole de ses discours⁵. Cela n'exclut pas la possibilité qu'il ait été ambitieux (probablement a-t-il été en son temps un élève prometteur), mais, quoi qu'il en soit, il ne l'est plus, comme Ulysse qui a dépassé ce stade⁶. Au contraire, il n'hésite pas à complimenter Socrate en le comparant à un chien, suggérant par là son acuité, son ardeur, sa sagacité en général sa bonne nature, toutes caractéristiques

1. *In Parm.* I.691.19-692.6.

2. Pour reprendre une façon manière de désigner la structure causale du système proclien, proposée par M. MARTIJN et L. P. GERSON, « Proclus' System », *art. cit.*, p. 54.

3. Telle que présentée, par exemple, en *In Parm.* I.662.31-663.20. Nous avons discuté plus en détail les rôles de chaque personnage dans la sous-section 3.3.1.

4. *In Parm.* I.695.19-30.

5. *In Parm.* II.780.5-9.

6. *In Alc.* 198.14-199.23 ; nous y reviendrons bientôt.

de la bonne disposition à apprendre¹. Par ce compliment qui met en avant les qualités d'élève de Socrate, il se place en intermédiaire entre Socrate et Parménide, dont il annonce déjà le discours plus auguste et transcendant, tout en préparant progressivement Socrate à l'entendre ; il y parvient en améliorant la disposition de ce dernier et en perfectionnant ses opinions². En effet, ce n'est que par son entremise que Socrate pourra saisir ce que Parménide a à enseigner, de la même manière que les démiurgies supérieures ne sont accessibles à notre intellection qu'en suivant le fil des démiurgies inférieures³.

Selon ce modèle, Zénon a donc, dans l'enseignement à Socrate, un rôle analogue à celui qu'ont, dans l'organisation du monde, les démiurges de second ordre ou les démons. Son intervention est d'ailleurs décrite comme un secours qui complète le discours de Parménide et prodigue à ses auditeurs (et au premier chef à Socrate) une réfutation, au statut de traitement médical, que nous avons déjà vu appliqué à la Providence⁴. Si le lexique de la Providence est moins omniprésent que dans le *Commentaire sur le Premier Alcibiade*, ce sont donc les mêmes logiques qui sont mobilisées : Zénon est un intermédiaire secourable, il mêle ménagement et réfutation afin de guérir et d'éduquer l'âme, pour la préparer à un savoir d'ordre supérieur. Bien que son élève soit alors plus avancé que l'Alcibiade du dialogue, son attitude est celle d'un démon providentiel, en bien des points comparable à ce que fait Socrate quand il rencontre l'Alcméonide. La correspondance est moins systématique, mais les observations de Proclus consacrées à la posture de Zénon convergent vers une fonction pédagogique de providence de degré intermédiaire.

Elle n'est qu'intermédiaire, en raison non seulement de son contenu (elle n'aborde pas directement l'Un et les hénades), mais aussi et surtout de sa forme. En effet, ce qui distingue l'enseignement de Zénon de celui de Parménide, c'est que le premier se contente de tirer les conséquences, positives et négatives, d'une seule hypothèse, là où Parménide va jusqu'à envisager l'hypothèse contraire avec son propre jeu de conséquences, seule manière possible d'arriver à une véritable compréhension unitaire, c'est-à-dire d'atteindre les hénades⁵. Par le seul examen d'une hypothèse, on la traite comme une opinion, en un ultime raffinement de l'épichérématique, qui permet une certaine intellection. L'hypothèse en question est, en l'occurrence, assez vraie et profonde pour permettre cet exercice, mais elle n'est pas encore pleinement dialectique, faute de pousser l'exhaustivité jusqu'aux implications de sa négation. Pour le dire autrement, la continuité providentielle de la chaîne didactique est aussi continuité des méthodes d'exploration des conséquences : de l'épichérématique et des définitions, Socrate passe à la quasi-dialectique de Zénon pour se préparer à la dialectique authentique et unifiante de Parménide.

Parménide Une fois que Zénon a perfectionné la disposition de Socrate et en a opéré la conversion, ce dernier doit encore recevoir enfin le cœur de l'apprentissage platonicien, la dia-

1. *In Parm.* I.712.14-30 ; le chien est l'animal emblématique du philosophe dans la *République* 375e-376c, comme Proclus le rappelle d'ailleurs.

2. *In Parm.* I.713.2-714.13.

3. *In Parm.* V.1021.6-37.

4. *In Parm.* I.715.35-716.25

5. *In Parm.* V.997.29-999.9.

lectique qu'offre Parménide. Dès qu'il observe que cette conversion depuis la multiplicité vers l'unité a été accomplie par son disciple, Parménide prend le relais. Les premiers mots qu'il adresse à Socrate (130a-b) condensent son enseignement. D'abord, il l'interpelle afin d'unifier son âme et de l'unir à la sienne. Ensuite, il fait l'éloge de sa fascination pour les intelligibles (c'est-à-dire, comme on l'a vu, de sa fierté) afin d'augmenter sa puissance et sa motivation à saisir ceux-ci. Enfin, il éveille son intellect en lui posant de premières questions sur sa conception des formes¹. Ces trois opérations (qui correspondent d'ailleurs à la triade unité-puissance-intellect, chère à Proclus) résument l'action pédagogique, exercée par excellence par Parménide, lequel fait preuve ici d'une remarquable économie de mots pour tant accomplir. Ce souci de brièveté sera plusieurs fois rappelé, et une fois au moins mis en avant par Proclus : si Parménide est un enseignant idéal, c'est notamment en raison de sa manière condensée, cryptique et englobante de s'exprimer². Par exemple, le premier secours que Parménide prodigue à Socrate, après les apories sur les formes, consiste en une démonstration qui est « la plus concise et la plus vraie »³.

Bien sûr, il pourrait tout expliciter, au prix d'une moins bonne imitation de la Providence de l'Un. Mais le discours cryptique n'est pas seulement une référence coquette à l'ineffable, il fait partie intégrante d'une posture pédagogique. Faire comprendre combien une tâche est difficile, c'est encourager l'auditeur (ou en tout cas Socrate, comme âme orgueilleuse) à acquérir une disposition plus parfaite, afin de pouvoir mener à bien cette tâche⁴. Les formules denses et concises sont un exemple d'une difficulté intrigante et stimulante. Parménide, par ses questions qui ne livrent pas tout de suite la complète démonstration qui y répondra, encourage ses auditeurs à s'engager avec lui dans la recherche. Il n'a rien à en apprendre ; c'est en fait la seule façon d'enseigner à des âmes automotrices, qui doivent être actrices de leur propre apprentissage⁵. C'est d'ailleurs ainsi qu'enseignent l'Un et sa Providence, c'est à ce titre que la taciturnité et la difficulté du discours de Parménide le font imiter le Principe⁶.

Laisser du travail à l'élève pour respecter et renforcer son automotricité ne signifie ni passivité ni maître ignorant. Certes, Parménide joue de son grand âge pour se dispenser des longs et fatigants développements, bien qu'il s'oublie assez rapidement sur cet aspect. Il n'a du moins besoin pour lui-même ni de toute l'expérience acquise par la sensation, l'imagination et l'opinion, ni même de toute l'exploration dialectique avec ce qu'elle implique d'errance et de tâtonnement : comme Ulysse après son retour, il n'a plus de raison de s'y exposer, ayant enfin rejoint pour de bon sa patrie intelligible⁷. Il demeure cependant une âme automotrice : non seulement

1. Pour tout ceci, voir *In Parm.* II.782.9-35.

2. *In Parm.* IV.928.12-17.

3. *In Parm.* V.983.24-27 : συντομωτάτη και ἀληθεστάτη.

4. *In Parm.* V.1018.29-1020.6 : les réticences de Parménide à trop en révéler stimulent l'ardeur de Socrate, qui lui-même usera de cette stratégie avec ses propres élèves par la suite.

5. Cela reprend la caractérisation de la réminiscence comme apprentissage et découverte, que nous avons vue dans la section 1.4.

6. *In Parm.* V.1031.1-23.

7. *In Parm.* V.1029.33-1030.36 ; remarquons la nouvelle comparaison avec Ulysse, dont le retour après de longs voyages marque notamment la fin de la vie d'ambition, qui n'est plus nécessaire à son progrès, cf. *In Remp.* II, 320, 5-24.

le déploiement dianoétique, mais aussi les hypothèses elles-mêmes viennent de lui, bien qu'elles se trouvent également correspondre à la structure de la réalité. Parménide, en engageant ses auditeurs à se lancer dans le jeu sérieux qu'est la dialectique, exerce son automotricité à la manière des dieux, dont toute l'activité providentielle s'exerce sur eux-mêmes avant de s'appliquer à d'autres. Leur automotricité est en effet généreuse, monade unifiante d'autres automotricités qui ne cesse d'être purement autonome, elle est en fait automotricité plus radicale que celle de l'âme¹. Enseigner est une prérogative divine, car cela consiste à tirer de soi-même l'impulsion qui ordonnera d'autres âmes automotrices sans leur retirer leur automotricité.

Ces explications devraient permettre de mieux comprendre en quoi les caractéristiques du maître, mais aussi sa méthode, sont censées être tant une imitation qu'un prolongement de la Providence. On pourrait ajouter, à la taciturnité que nous avons examinée ici, la fécondité, illustrée à répétition par la dialectique elle-même, qui génère les nombreuses conséquences des hypothèses. Dans le cas du *Parménide*, les processions engendrées sont en homologie stricte avec la réalité elle-même selon l'interprétation proclienne ; la dialectique ici présentée est le cas paradigmatique dont l'épichérématique et les sciences sont des images qui partent d'hypothèses plus partielles. Bien qu'encore porteur de certaines *ἔννοια* perverses que Parménide aidera à mieux articuler par un ultime examen maïeutique², Socrate arrive au dernier stade de son apprentissage, ou en tout cas au dernier qui puisse passer par la parole. L'enseignement qui lui est prodigué par Zénon et par Parménide n'a donc guère besoin de s'adapter à ses idiosyncrasies, puisque sa conversion est suffisamment avancée pour le rendre prêt à une présentation de la réalité telle qu'elle est. Il peut donc se rattacher au couple Zénon-Parménide comme à une unité didactique, dans la mesure où il y a, entre eux deux, unité de vie comme de discours³. En effet, bien qu'elle soit stratifiée en niveaux, il n'y a qu'une seule Providence, parfaitement cohérente avec elle-même.

4.3.3 Timée

Voici donc pour les enseignants aux deux extrêmes du parcours philosophique, avec leurs qualités et leur commune façon d'agir en providence démonique voire divine pour l'élève. À titre de confirmation supplémentaire, nous pouvons encore noter que Timée lui-même, malgré le statut très différent de son discours par rapport aux entretiens menés par Socrate ou Parménide, est traité par Proclus comme délivrant un enseignement : son propos n'est pas organisé comme une démiurgie ou une réflexion intérieure, mais bien comme un exposé qui vise à faire progresser ses auditeurs⁴. La différence de forme s'explique par l'obédience pythagoricienne de Timée. En effet, les pythagoriciens exposent leur doctrine à partir de leur seule connaissance, sans la médiation d'un entretien qui utiliserait les réponses de l'élève, à la façon socratique et parménidienne. Cette absence de dialectique fait qu'ils ne prodiguent pas une initiation à la

1. *In Parm.* V.1035.23-1036.21.

2. *In Parm.* IV.838.4-8 et 848.28-849.4 : contrairement aux apparences, il ne s'agit plus ici d'une réfutation, nous dit Proclus, mais bien de maïeutique préparatoire à la dialectique qui va suivre.

3. *In Parm.* I.700.27-701.15.

4. *In Tim.* I.218.14-28.

science suprême, mais transmettent plutôt une opinion correctement structurée par la science¹. Cela ne retire rien à la vérité de ce qui est ainsi enseigné et donc à sa grande valeur préparatoire (que nous avons décrite plus haut). Le fait que Timée utilise un vocabulaire théologique pythagoricien au lieu de celui, plus familier, du panthéon hésiodique cher à Platon ne constitue une différence qu'en surface². Les contenus en sont tout aussi corrects, ils ne font que décrire le réel sur un autre mode discursif, en l'occurrence celui de l'image plutôt que du mythe, de l'inspiration ou de la science³. Si la vérité du contenu est identique, la place de tels discours dans le programme platonicien n'est toutefois pas la même. Timée et le *Timée* restent à cet égard infra-dialectiques, bien que la façon de procéder par hypothèses véridiques, rigoureuses et économes soit ce qui se rapproche le plus de la science parménidienne.

Cela n'empêche pas Timée, en tant qu'enseignant, d'imiter la Providence et notamment (en tant qu'il enseigne la physique, science intermédiaire qui dépend de la dialectique et y prépare) le Démonstrateur : comme lui, il s'emplit d'abord de ses causes avant d'en offrir le produit aux auditeurs, qui peuvent à leur tour s'assimiler à lui⁴. Ses auditeurs forment avec lui une chaîne hiérarchisée, qui reproduit de façon homologue celle de la providence démonstrative⁵. Lui-même d'ailleurs, avant de prendre la parole (c'est-à-dire, dans la lecture proclienne du contexte narratif du dialogue, au moment où Socrate exposait le discours qu'on peut lire dans la *République*), s'est longuement tu. Ce silence vise à laisser Socrate, cause secondaire qui est en même temps son élève, déployer ses puissances, et aussi à susciter son étonnement⁶. On retrouve l'impératif de taciturnité du maître, qui sert à s'accorder à l'immutabilité des causes supérieures devant les inférieures, tout en stimulant l'étonnement (et ainsi l'ardeur à apprendre) des âmes auxquelles on enseigne. Timée possède par ailleurs d'autres qualités du bon enseignant (comme son savoir et sa stabilité dans la façon de le dispenser), ainsi que de l'élève, à commencer par l'ardeur, mais aussi, nous dit Proclus, une forme de mesure⁷. Il précisera plus loin cette dernière : il s'agit du juste milieu entre la modestie et la vantardise⁸. Timée a une fierté bien placée (il l'a fallu pour être bon élève), mais qui ne déborde pas en vantardise, c'est-à-dire en vanité bavarde (il le faut pour être taciturne comme un bon enseignant). Peut-être est-ce d'ailleurs là l'une des manières par laquelle l'élève, à la fin de son apprentissage, renonce à l'ambition : sans rien perdre de la certitude de sa valeur d'autant mieux fondée désormais, il s'efface pour pouvoir enseigner.

1. *In Tim.* I.223.5-30.

2. *In Tim.* III.168.7-171.3.

3. En *TP* I.4-5, Proclus distingue ces quatre modes d'exposition tout en affirmant leur cohérence ; il attribue les mythes à Orphée, les images à Pythagore, l'inspiration aux Oracles, et distribue les dialogues platoniciens entre tous les quatre. Sur cet important passage, voir notamment J. PÉPIN, « Les modes de l'enseignement théologique dans la *Théologie Platonicienne* », *art. cit.* ; S. E. GERSH, « Proclus' Theological Methodes », *art. cit.*

4. *In Tim.* I.9.13-24 ; I.69.16-70.11 ; I.206.26-207.2.

5. *In Tim.* I.75.3-26.

6. *In Tim.* I.354.5-15.

7. *In Tim.* I.24.29-25.7.

8. *In Tim.* I.27.21-24, répété en I.217.6-9.

Conclusion Ceci conclut notre examen du profil idéal de l'enseignant et de son application à la lecture des dialogues platoniciens. Le thème récurrent est sans conteste le statut provident du maître, à la fois agent et analogue de la Providence universelle du Bien. Formulée comme providence démiurgique, elle exige la fécondité dans l'invention et dans le déploiement d'hypothèses. Formulée comme providence démonique, elle exige une minutieuse adaptation aux circonstances et aux besoins de l'élève, ainsi que la lucidité qui permet de distinguer les paroles indispensables des superflues. Formulée comme providence unitaire et unifiante, elle exige l'immuabilité et le silence, source à la fois de sérénité et d'étonnement. La providence pédagogique, qui œuvre toujours de concert avec la Providence cosmique, doit être tout cela à la fois. Elle peut alors mettre adéquatement à l'épreuve les âmes, sanctionner justement leurs choix, les édifier, ménager les conditions de leur progrès, pousser leurs expériences et leurs vices dans leurs retranchements, pour enfin les guérir pleinement. Elle peut le faire par une longue observation raisonnée, équivalent psychique de l'intellection divine, qui la rend capable de donner de puissantes mais parcimonieuses impulsions, afin de permettre à l'âme de son élève de progresser et de se rendre mieux capable de dialectique. C'est à travers ces impulsions seulement qu'elle pourra atteindre le but qu'à aucun moment elle ne doit perdre de vue : mener l'âme ainsi éduquée à pleinement réaliser son automotricité.

L'éducation que décrit Proclus, derrière ses apparences de lourdeur systémique et de dogmatisme, reste platonicienne en tant que fondée sur la structuration d'une âme automotrice par une autre âme automotrice. D'ailleurs, celle-ci a dû suivre le même parcours adapté à sa propre situation, bénéficier d'une comparable expérience, d'une semblable disposition et d'une égale motivation, les trois caractéristiques qui mesurent le potentiel d'un élève à apprendre. Les dialogues de Platon commentés mettent en scène des entretiens scientifiques (*Timée*) ou dialectiques (*Parménide*), éventuellement mêlés de ménagements érotiques (*Alcibiade*), mais jamais toute la préparation culturelle, épichérématique ou logique qu'ils présupposent, et sur laquelle Proclus insiste pourtant. La description de l'enseignant que nous avons dégagée concerne donc principalement le maître philosophe, c'est chez lui que les qualités décrites doivent, en tout cas, se trouver pleinement pour qu'il puisse opérer correctement sa providence. Rien ne force à affirmer que le maître de musique ou de grammaire, par exemple, possède lui aussi ces qualités, ni même qu'il ait accompli pleinement l'ascension philosophique. Sans doute au moins faut-il des rudiments de dialectique pour procéder correctement à l'examen épichérématique des opinions admises, puisque ses outils sont un reflet des méthodes dialectiques. Probablement aussi est-il utile à celui qui prodigue la $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ traditionnelle d'être au moins sensible aux différents types de mythes et de savoir faire la distinction entre les imitations nuisibles, les révélations inspirées encore hors de portée de l'élève, et enfin les mythes édifiants adaptés à son degré d'avancement. Mais pour le reste, le modèle qui décrit la succession des enseignements à partir de la chaîne de la Providence permet assez facilement de faire de ses maillons préliminaires des causes instrumentales, au service d'un plan plus large dont ils peuvent avoir conscience, mais ils n'en ont pas strictement besoin pour remplir leur rôle. Comme les événements les plus brutaux peuvent servir à la conversion vers le Bien, des enseignants ignorants peuvent avoir leur

utilité préparatoire. Le modèle ne peut toutefois fonctionner que dans la mesure où il y a des maîtres plus avancés qui seront capables, comme les dieux et démons, de faire bon usage de ces préparations éventuellement peu conscientes d'elles-mêmes. Pour ce faire, il leur faut observer patiemment, rester silencieux, susciter l'admiration, s'adapter lucidement à l'élève, se montrer inventifs dans leur approche, donner de salutaires impulsions ; en un mot, être providents.

Chapitre 5

La relation personnelle

Nous pouvons maintenant passer aux remarques de Proclus sur les interactions entre maître et élève, en l'occurrence entre les personnages des dialogues qui y jouent ces rôles. Ces passages des commentaires, plus encore que ceux portant sur les qualités requises pour l'apprentissage ou l'exercice de la providence, relèvent sans ambiguïté d'une réflexion sur l'éducation. Ils sont aussi plus disparates et présentent moins d'unité thématique évidente. Du moins ne sont-ils pas explicitement reliés les uns aux autres comme s'ils formaient une théorie unifiée. Souvent, ils sont interprétés comme des notes incidentes du commentateur, des manières dont il relie les détours littéraires, caractéristiques de la forme dialogique, au σκοπός du texte, son but et sujet. Refusant de trop s'attarder sur la polyphonie des textes de Platon, les néoplatoniciens tardifs, en raison de leur métaphysique, chercheraient surtout l'unité de chaque dialogue, au point d'y ramener chaque réplique comme s'il s'agissait d'un traité unifié ; ils cantonneraient dès lors le souci d'éducation et de progressivité aux prologues des commentaires¹.

Il est certain que Proclus ne perd jamais de vue le σκοπός qu'il estime trouver en chaque dialogue, et qu'il infléchit son interprétation de manière à ce qu'elle s'accorde avec lui². Néanmoins, cela n'exclut pas toujours que ses remarques sur les interactions dialogiques soient porteuses, ensemble, d'un sens cohérent, compatible avec le σκοπός sans s'y réduire. Par exemple, le σκοπός du *Premier Alcibiade* est, d'après Proclus, la connaissance de soi, tant celle du personnage que celle du lecteur et de l'âme en général³. Les remarques à propos des moyens mis en œuvre par Socrate pour aider Alcibiade à connaître (c'est-à-dire, comme on l'a vu, à *se* connaître) peuvent ainsi, du point de vue proclien, présenter un intérêt pédagogique propre sans être incompatibles avec le σκοπός. Le cas de l'*Alcibiade* est le plus clair, c'est sans surprise que la majorité des remarques de détail sur la relation qui se construit entre maître et élève se retrouvent dans le commentaire qu'y consacre le Diadoque. Certaines peuvent aussi être tirées du commentaire au *Parménide* (dont le σκοπός est l'Un et la relation de toutes choses avec lui), quelques-unes

1. G. RADKE, *Das Lächeln des Parmenides*, op. cit., p. 119-125. Proclus en particulier fournirait, selon cette lecture, un contrepied fécond à l'emphase parfois excessive mise par les commentateurs (post-)modernes sur la forme dialogique des textes de Platon et l'ambiguïté dont elle est porteuse quant au sens à en tirer.

2. Sur la théorie du σκοπός, outre l'ouvrage sus-cité, voir D. BALTZLY, « The Skopos Assumption : Its Justification and Function in the Neoplatonic Commentaries on Plato », *The International Journal of the Platonic Tradition* 11 (2017), p. 173-195.

3. *In Alc.* 5.15-7.11.

seulement de celui au *Timée* (censé porter sur la Nature et la science qui l'étudie)¹.

Chacune de ces remarques peut être expliquée à la lumière du passage qu'elle commente, de son contexte et des liens avec d'autres textes platoniciens qu'y voit Proclus. Mais elles font souvent plus que gloser le texte de Platon. Afin de mettre en évidence le contenu philosophique qu'on peut y trouver, nous tenterons d'unifier ces remarques (du moins celles présentant un contenu pédagogique) selon quelques thématiques. Ces rubriques prennent tout leur sens à partir d'un point du cadre métaphysique proclien que nous allons d'abord rappeler.

5.1 Adéquation

Nous l'avons annoncé au début du chapitre 3, la relation d'enseignement est une relation de communication du bien, qui s'inscrit chez Proclus dans un schème métaphysique plus large. D'abord, il s'agit de la transformation de quelque chose qui est en devenir. Dès lors, elle implique une double potentialité, l'une du côté de la cause (qui possède déjà l'état terminal), l'autre du côté du causé (qui ne le possède pas encore) : le maître sait déjà ce qu'il va mener l'élève à savoir². Il s'agit donc d'une relation de causalité où ce qui cause est plus parfait que ce qui reçoit, c'est-à-dire plus unifié et moins sujet au changement. Dans la mesure où l'enseignant est plus parfait, son efficacité causale imite celle des unités par excellence, les hénades ou dieux, qui agissent toujours, aussitôt que l'élève possède la disposition appropriée³. C'est en cela que tout enseignement est providence : son influence est automatiquement appelée par la disposition de l'élève⁴. Par sa bonne disposition, que nous avons étudiée au chapitre 3, celui-ci peut se rendre capable de participer à ses causes, c'est-à-dire d'être informé par l'universel qu'elles véhiculent, tant par son être que par son activité cognitive⁵.

Comme il s'agit de la relation d'une réalité à ses causes, c'est-à-dire à ce dont dépend ce qu'il est et peut devenir, sa disposition à en recevoir les effets est elle-même causée et déterminée par ces celles-ci. Cela complexifie quelque peu le modèle. L'action formatrice d'une cause sur ses effets non seulement dépend de la qualité de la disposition de ceux-ci à être informés, mais elle est elle-même la source de cette disposition⁶. On peut y voir un développement d'une structure fondamentale de la métaphysique néoplatonicienne. Toute action se ramène à une interaction entre Limite et Illimité, générées par la procession de l'unité qui ne cesse de se réunifier. La Limite est l'unité imposée à l'Illimité capable de la recevoir, de sorte que l'unité est à la fois principe, fin et moyen de leur rencontre⁷. Pour notre présent sujet, cela signifie que l'enseignant non seulement enseigne à la mesure de la disposition de l'élève, mais aussi la provoque et la transforme au moins en partie ; nous l'avons déjà entrevu à travers sa contribution

1. Respectivement *In Parm.* I.635.26-639.7 et *In Tim.* I.1.4-9.

2. *ET* 78-79, p. 74.8-26.

3. *ET* 140-143, p. 124.1-126.7 et *In Parm.* IV.842.15-25 et 930.33-39; voir aussi *Dec. Dub.* 16.16-42 et 24.1-35.

4. *In Tim.* I.25.25-30, voir sous-sections 4.1.2.2 et 5.3.3.3.

5. *ET* 39, p. 42.3-7.

6. Cette conséquence revient à plusieurs reprises chez Proclus, voir par exemple *ET* 71-72, p. 68.9-23 et *In Parm.* IV.844.13-846.7.

7. W. BEIERWALTES, *Proklos, op. cit.*, p. 81-85.

à la préparation et à la motivation de l'élève. Enseigner, c'est aussi créer son élève. Tout comme la *διάνοια* a besoin de la matérialité de l'imagination pour y projeter ses *λόγοι*, mais crée aussi cette faculté figurative par déploiement de sa propre nature, le maître, pour projeter ses propres *λόγοι* dans l'âme de l'élève, devra le rendre en mesure de les recevoir¹. L'action du maître ne peut se contenter d'espérer ou de constater que l'élève est disposé à recevoir, elle doit aussi veiller à ce qu'il le soit et le reste, il doit renforcer cette disposition au fur et à mesure de son enseignement².

Ailleurs, Proclus offre une distinction supplémentaire qui peut nous aider à comprendre la différence entre la disposition préalable de l'élève et celle que le maître est censé provoquer pour que son enseignement ait du sens. Même si une chose est (relativement) bien disposée à recevoir une action, et autre chose à la prodiguer, il faut encore que l'une et l'autre développent une adéquation entre ces deux capacités³. Le modèle complet présente donc trois termes : la disposition réceptive de ce qui est agi, la puissance perfectrice de ce qui agit, et la bonne adéquation entre l'une et l'autre, qui constitue le bien propre de leur rencontre, l'unité qui permet de les relier⁴. Cette relation fondamentale à trois termes (puissance perfectrice, disposition à recevoir, adéquation entre les deux) reprend les trois sens de la *δύναμις* distingués en *Métaphysique* Θ : capacité à agir, à subir une action ou à passer du potentiel à l'acte⁵. Dans le cas d'une situation d'apprentissage, Proclus parle souvent de la disposition de l'élève à recevoir l'enseignement et de la puissance du maître à agir sur lui⁶. Mais ces deux facteurs n'offrent qu'une description incomplète de ce qui se passe : il faut y ajouter l'adéquation entre la puissance perfectrice et la disposition réceptive, afin que l'interaction puisse s'opérer conformément à la nature⁷. Ce modèle à trois termes rend les choses plus claires : le maître n'est pas tant responsable de la disposition de l'élève elle-même que de la bonne adéquation (à laquelle contribue aussi l'élève, par sa motivation et la marge de liberté qu'elle permet) entre cette disposition et sa propre puissance d'action. Son rôle est ainsi non seulement d'exercer sur l'élève une puissance féconde et providente, mais aussi de veiller à ce qu'elle corresponde au plus près à la disposition particulière qui est la sienne. Nous avons traité de la disposition de l'élève et de la providence du maître dans les deux chapitres précédents. Les remarques qu'il nous reste à étudier sur les interactions entre les deux concernent précisément cette nécessité d'assurer l'adéquation entre réceptivité apprenante et providence enseignante.

1. A. TAKI, « Proclus' Reading of Plato's *Sôkratikoî Logoi* », *art. cit.*

2. *In Alc.* 129.22-25 : même une fois Alcibiade abordé, Socrate doit continuer à parfaire sa disposition à recevoir son enseignement. Voir aussi 88.12-92.3 : le constat d'une disposition insuffisante ne dispense pas d'enseigner, si celle-ci peut être améliorée, bien que toutes les dispositions ne justifient pas que l'enseignant agisse sur son élève. Sur ces nuances, voir N. D'ANDRÈS, *Socrate néoplatonicien*, *op. cit.*, p. 186-189.

3. *In Tim.* I.392.8-19 et *Dec. Dub* 22.14-41.

4. *In Parm.* IV.917.40-918.22, voir aussi *In Tim.* III.7.7-27 et 312.29-32.

5. Voir par exemple la *Métaphysique* Θ 1, 1045b35-1046a13 et 6, 1048a30-34. La reprise partielle de cette distinction et les transformations que lui fait subir Proclus sont commentées par S. E. GERSH, *From Iamblichus to Eriugena*, *op. cit.*, p. 27-45.

6. Voir par exemple *In Parm.* I.668.2-26 et *In Alc.* 131.3-11.

7. *In Alc.* 122.3-124.27.

5.2 Adaptation et différenciation

5.2.1 Variété des dispositions

Une première manière dont l'adéquation peut être réalisée est l'adaptation du maître (ou de sa façon d'enseigner) à la disposition de l'élève. En effet, celle-ci peut profondément varier, au point qu'à chaque élève, même très prometteur, correspond une approche didactique différente à préférer. Cela s'inscrit dans un autre principe métaphysique du système proclien, résumé par la proposition 103 des *Éléments de Théologie* : « toutes choses sont en toutes, mais en chacune selon son mode propre »¹. En quelques mots, cela signifie que chaque réalité contient à sa manière toutes les autres, sans se confondre avec elles : c'est la précision « sur son mode propre » qui l'en distingue. Dans le contexte des *Éléments de Théologie*, ce principe a une signification principalement « verticale » : chaque niveau de réalité déploie le même contenu que les autres sur un mode plus ou moins unifié ou dispersé². Ce qui cause précontient ses effets, qui à leur tour contiennent entièrement leurs causes, mais il y a entre les deux perte d'unité, c'est-à-dire gain de distinction, de déploiement³. La même chose est exprimée de façon plus ou moins concentrée, c'est ce qui fonde les niveaux de réalité, et l'on nomme ces degrés divinité, intellect, âme ou corps. D'autre part, pour un niveau de réalité donné, chaque être particulier contient tous les autres de son niveau : chaque hénade est unie à toutes les autres, chaque forme participe à toutes les autres, chaque âme a les mêmes contenus essentiels que toutes les autres⁴. Ce second aspect peut aisément être inféré par transitivité à partir du premier. Pour ne prendre que le cas qui nous intéresse, si toute âme exprime, sur son mode psychique et divisé, l'intégralité des formes intellectives, alors elle possède le même contenu que toute autre âme, laquelle exprime aussi ces mêmes formes. Nous revenons ici à la doctrine qui veut que chaque âme soit essentiellement constituée de *λόγοι*, qui sont à la fois le fondement et l'objet de ses activités cognitives : ils sont les mêmes chez toutes⁵.

Il n'en reste pas moins que chaque âme est différente de toutes les autres, son essence d'âme fût-elle identique. Chaque hénade et chaque forme contient toutes les autres *sur son mode propre*, c'est ce qui lui permet de conserver son identité propre : il y a une différence irréductible entre les manières hermaïque et aphrodisienne de refléter la réalité. À plus forte raison, chaque âme a sa propre manière d'être et de connaître ses *λόγοι*. Une première division peut se faire selon le rang de l'âme considérée. Ce qu'une âme a la possibilité d'être aussi bien que de connaître est indépassablement différent selon qu'elle soit divine, démonique ou humaine,

1. *ET* 103, p. 94.13 : Πάντα ἐν πᾶσιν, οἰκείως δὲ ἐν ἑκάστῳ. L'histoire de cette doctrine et sa portée dans le système proclien ont été étudiées par S. DELCOMMINETTE, P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY (éds.), *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, Berlin et Boston, De Gruyter, 2020, auquel nous empruntons les quelques références suivantes ; voir déjà le commentaire qu'en proposait E. R. DODDS, *Proclus. The Elements of Theology, op. cit.*, p. 254.

2. *ET* 173, p. 150.27-152.7. Pour ce terme (opposé à « transversal ») et sa signification, voir le commentaire de Dodds sus-cité ainsi que M. MARTIJN et L. P. GERSON, « Proclus' System », *art. cit.*, p. 52-55.

3. *In Parm.* II.760.8-16 et IV.929.6-15.

4. Respectivement *In Parm.* VI.1048.11-25, II.755.9-757.1 et *ET* 194, p. 168.30.

5. Voir à ce sujet notre section 1.3.

car l'essence d'un rang diffère de celui des autres¹. Une conséquence en est que la perfection de chacun de ces rangs psychiques est différente². Même lorsque le rang et l'espèce sont identiques, comme entre deux âmes humaines, il peut y avoir des différences dans la disposition (ἐπιτηδειότης) à accomplir son activité propre, et donc dans la perfection appropriée à chacune³. Cela s'explique notamment parce que, bien plus que chez les âmes divines et démoniques où prédominent respectivement l'essence et l'identité, les âmes humaines se caractérisent par une plus grande altérité, ce qui génère non seulement un plus grand nombre, mais aussi une plus grande diversité d'âmes humaines⁴. Une autre manière de le dire est que les âmes humaines sont plus intimement liées au corps, facteur de diversification qui rend chacune mieux adaptée à certaines tâches qu'à d'autres, et conditionne la façon dont elle peut exercer son activité⁵. Les âmes sont individuées par la diversité de leur capacité à accomplir leur activité propre, c'est-à-dire de leur disposition à connaître.

5.2.2 Distinguer les dispositions

Deux manières de décrire la disposition À ce stade, on peut distinguer deux manières dont la disposition à connaître varie. L'une est linéaire : une âme peut être plus ou moins bien disposée, c'est-à-dire capable de recevoir une portion plus ou moins grande de la providence du maître. Nous avons traité cet aspect dans le chapitre 3. Il peut s'agir d'un état durable (au moins le temps de l'incarnation dans ce corps), comme pour les facteurs relevant de la nature de l'élève et de son caractère. Il peut aussi varier avec le temps au cours d'une incarnation, comme c'est le cas de la motivation, mais aussi de la préparation à l'apprentissage, par d'autres apprentissages préalables ou par un dressage des passions. Le travail d'adaptation concerne alors l'acquisition de ces éléments par l'élève. Il exige aussi (plutôt du côté du maître) de repérer le moment opportun (le καιρός) pour prodiguer l'enseignement proprement dit, et en particulier celui où il convient d'entamer la relation pédagogique⁶. Cela n'implique pas que tout individu connaisse un moment dans sa vie où il est pleinement capable de bénéficier d'un enseignement. Certains élèves sont naturellement incapables de dépasser le niveau de l'opinion (vraie), on doit donc se contenter de les persuader par des arguments agonistiques. D'autres pourront accéder, partiellement ou totalement, à la lucidité d'une démonstration et à l'intellection humaine qui en résulte, en plus d'être capables de suivre une argumentation doxastique : qui peut le plus peut le moins⁷. En revanche, dans la mesure où la disposition peut varier en intensité, chaque âme aura forcément un moment (ou plusieurs) de disponibilité maximale : bien enseigner exige

1. *In Tim.* III.245.19-246.24 (répété en 336.10-12).

2. *In Alc.* 3.13-4.1. Le lien entre cette proposition et la précédente est renforcé par la citation d'Homère (*Iliade* V.441-442) que Proclus utilise pour illustrer l'une comme l'autre.

3. *In Remp.* I.218.2-6. Proclus souligne l'identité essentielle des toutes les âmes humaines en *In Op.* 237 et en *Ecl. Phil. Chald.* 5, p. 211.25-212.16, avec dans ce second passage une nuance : chacune possède, en supplément, une forme qui lui est propre et l'individualise.

4. *In Tim.* III.254.3-12.

5. *In Tim.* I.35.20-36.5.

6. *In Alc.* 120.12-121.24. Cet aspect est plusieurs fois revenu dans les passages cités au chapitre 4. L'importance du καιρός de chaque action s'applique à différentes sphères pratiques, voir à ce sujet *In Op.* 163.

7. *In Tim.* I.21.20-30.

d'intervenir alors, et alors seulement. Dans le cas de la relation entre Socrate et Alcibiade, il s'agit du moment où la curiosité du jeune homme allait justement le pousser à confronter Socrate sur son attitude. Sa curiosité est éveillée, il s'étonne : il est prêt à exiger de lui des explications qu'il aurait en d'autres circonstances refusées. Socrate prend aussitôt les devants afin d'entamer la discussion sur son terrain et en ses termes¹. En matière d'adaptation à la disposition en ce sens « linéaire », la tâche de la providence enseignante est de veiller à la synchronisation. Comme tout ce qui change selon le temps et l'état du corps, la disposition, naturelle ou acquise, ne peut être connue que sur le mode de l'opinion, avec une certitude relative ; repérer le moment opportun est un art prudentiel plutôt qu'une science rigoureuse². Le maître doit ainsi guetter les indices du bon développement de la disposition, dans l'apparence, les attitudes, les paroles et les actions d'un élève potentiel, pour intervenir au moment où elle culmine³.

Mais il y a aussi des composantes de la disposition à apprendre qui ne peuvent être décrites comme des degrés d'une même échelle. Voyons la manière dont Proclus commente la description par Socrate des rêves de grandeur d'Alcibiade (105c6-d5) :

Qu'est-ce que l'enseignant et qu'est-ce que l'élève, il faut le concevoir correctement à partir de ces propos. Il convient à l'enseignant de discerner précisément les dispositions des élèves, et de s'occuper d'eux en fonction de ces dispositions. En effet, il ne faut pas élever chacun de la même manière, mais d'une manière celui qui est philosophe par nature, d'une autre l'amoureux, d'une autre le mélomane ; d'une manière celui qui est excité vers le plaisir par sa représentation de l'aisance des dieux, d'une autre celui qui tend vers la possession des richesses en raison de son désir d'autosuffisance, d'une autre celui qui est entraîné vers les puissances apparentes en raison de son *ἐννοια* des puissances divines. Car en toute chose, les reflets détournent les âmes ingénues en revêtant l'apparence de leurs principes ; il faut s'en détacher pour accéder aux êtres réels et véritables de là-bas. Et c'est là le mode d'enseignement de Socrate : élever chacun vers son propre objet de désir, et montrer à l'ami du plaisir où est le plaisir pur, celui sans mélange de peine (car il est évident que celui-ci est préférable pour qui cherche le plaisir, et non celui qui est mêlé de son contraire), à l'ami des richesses où est la réelle autosuffisance, qui n'est jamais sapée par le manque (car c'est la plus chère aspiration de celui qui tend vers l'autosuffisance et fuit le manque), et à l'ami du pouvoir où sont la puissance et le pouvoir, quel est le genre de vie hégémonique, pur de toute servitude (car cela lui est bien plus estimable que celui mélangé à ce qu'il fuit). Or il n'y a ni puissance, ni autosuffisance, ni plaisir dans les affaires matérielles, car la matière est faiblesse, pauvreté, cause de ruine et de peine. Il est évident que si ces biens sont quelque part, c'est dans les choses immatérielles et séparées. Ce sont donc celles-ci qu'il

1. *In Alc.* 121.25-122.2. Le moment de cette rencontre est longuement discuté par Proclus, nous l'avons déjà abordé dans la section 3.2.1.4 et y reviendrons tout au long de ce chapitre.

2. *In Alc.* 22.18-23.13 et 95.25-96.22.

3. Sur ces indices, voir *In Alc.* 94.2-95.25 et notre reconstitution du modèle au chapitre 3.

faut aimer, vers elles qu'il faut accomplir la remontée. C'est donc de cette manière que l'enseignant doit approcher l'élève, en proposant à chacun le salut à partir des dispositions naturelles qui sont en lui.¹

Indépendamment du degré de potentiel, d'avancement et de motivation d'une âme, elle peut avoir des aspirations qui la distinguent des autres âmes. Sans doute, aucun de ces désirs n'est tout à fait étranger à quiconque : nul ne souhaite intrinsèquement souffrir, être tributaire d'autrui ou être réduit à l'impuissance. Néanmoins, il y a des âmes chez qui prédomine un désir de plaisir, ou d'autosuffisance, ou de pouvoir. Comme le maître ne peut pas dire tout à la fois, il doit choisir ses propos : le bon choix dépend du type de disposition de l'élève, c'est-à-dire de ses aspirations. À chaque aspiration correspond une approche différente : il faut montrer à l'hédoniste qu'il y a plus de plaisir dans la connaissance que dans la jouissance physique, au cupide que la richesse intérieure est plus fiable que l'extérieure, à l'ambitieux qu'il n'y a de remède à la servitude que dans la maîtrise de soi. C'est ainsi, et ainsi seulement, qu'on peut mener une âme à se tourner vers les contenus immatériels, c'est-à-dire qu'on l'y motive mais aussi qu'on l'en rend capable. Ce passage plutôt clair appelle toutefois quelques questions.

Listes de dispositions D'abord, que faire de la liste d'exemples — ou plutôt des listes² — qu'il contient ? On ne peut les prendre comme six cas mutuellement exclusifs. En effet, nous avons vu plus haut que le philosophe par nature peut souvent être, au moins avant de recevoir un enseignement par un Socrate, un ami des honneurs et du pouvoir. De plus, on voit mal en quoi un mélomane, même pris au sens noble d'amateur d'harmonies, ne pourrait pas aussi être mû à titre central par le plaisir. Le premier triplet est classique dans la théorie néoplatonicienne de la réminiscence, ses trois membres ont autant de manières différentes d'aborder la beauté, de chemins qui les mènent à retrouver le beau et le bien immatériel derrière les charmes

1. *In Alc.* 151.12-153.6. : Τίς ὁ παιδεύων ἐστὶ καὶ τίς ὁ παιδευόμενος ὀρθῶς ἀπὸ τούτων κατανοητέον. τὸν μὲν γὰρ παιδεύοντα προσήκει τὰς τῶν παιδευομένων ἐπιτηδειότητας ἀκριβῶς διαγινώσκειν καὶ κατὰ ταύτας αὐτῶν μετιέναι τὴν ἐπιμέλειαν. οὐ γὰρ ἐστὶν ὡσαύτως ἕκαστος ἀνακτέος, ἀλλὰ ἄλλως μὲν ὁ τὴν φύσιν φιλόσοφος, ἄλλως δὲ ὁ ἔρωτικός, ἄλλως δὲ ὁ μουσικός, καὶ ἄλλως μὲν ὁ διὰ φαντασίαν τῆς θείας ῥαστώνης περὶ τὴν ἡδονὴν ἐπτοημένος, ἄλλως δὲ ὁ διὰ τὴν τῆς αὐταρκείας ἔφεσιν τῆς τῶν χρημάτων κτήσεως ὀρεγόμενος, ἄλλως ὁ διὰ τὴν τῆς θείας δυνάμεως ἔννοιαν περὶ τὰς δυνάμεις τὰς φαινομένας ὑποφερόμενος. τὰ γὰρ εἶδωλα πανταχοῦ τὰς ἑαυτῶν ἀρχὰς ὑποδύμενα περισπᾶ τὰς ἀνοήτους τῶν ψυχῶν· δεῖ δὲ ἀπὸ τούτων ἐξαναστάντας ἐπ' ἐκείνα τὰ ἀληθῆ καὶ ὄντως ὄντα διαβαίνειν. καὶ οὗτος ἦν ὁ τρόπος τῆς Σωκρατικῆς διδασκαλίας, ἕκαστον ἀνάγειν εἰς τὸ οἰκεῖον ἐφετόν, καὶ τῶ μὲν φιληδόνῳ δεικνύναι, ποῦ τὸ καθαρῶς ἡδύ, τὸ πρὸς τὸ λυπηρὸν ἀμιγές (δῆλον γὰρ ὅτι τοῦτο αἰρετώτερον αὐτῶ διώκοντι τὴν ἡδονήν, ἀλλ' οὐ τὸ τῶ ἐναντίῳ συμπεφυρμένον)· τῶ δὲ φιλοχρημάτῳ, ποῦ τὸ ὄντως αὐταρκές, τὸ μηδαμῶς τῆς ἐνδείας ἀναπιμπλάμενον (τοῦτο γὰρ πάντως περισπουδαστότερον τῶ τῆς αὐταρκείας ὀρεγομένῳ καὶ τὴν ἐνδειαν φεύγοντι)· τῶ δὲ φιλάρχῳ, ποῦ τὸ δύνασθαι καὶ τὸ ἀρχειν καὶ ποῖον τὸ ἡγεμονικὸν εἶδος τῆς ζῶης δουλείας ἀπάσης καθαρεῦον (τοῦτο γὰρ αὐτῶ μᾶλλον ἂν εἴη τιμιώτερον ἢ τὸ τῶ φευκτῶ συμπεπλεγμένον). δύναμις μὲν οὖν καὶ αὐτάρκεια καὶ ἡδονὴ περὶ τὰ ἔνυλα τῶν πραγμάτων οὐκ ἔστιν· ἀσθένεια γὰρ ἢ ὕλη καὶ πενία καὶ φθορᾶς αἰτία καὶ λύπης· δῆλον δὲ ὅτι, εἴπερ που, ταῦτά ἐστιν ἐν τοῖς αὐλοῖς καὶ χωριστοῖς. ἐκείνων οὖν ἐρᾶν δεῖ καὶ πρὸς ἐκείνα ποιεῖσθαι τὴν ἀναγωγὴν. τὸν μὲν οὖν παιδεύοντα τοῦτον χρὴ τὸν τρόπον προσάγειν τὴν παιδείαν, ἀπὸ τῶν ἐν ἑκάστῳ φυσικῶν ἐπιτηδειοτήτων προτείνοντα τὴν σωτηρίαν ἐκάστοις·

2. Il y a en effet une coupure syntaxique entre les trois premiers profils présentés (philosophe, amoureux, mélomane) et les trois suivants (hédoniste, cupide, ambitieux) : ἄλλως μὲν... ἄλλως δὲ... ἄλλως δὲ... καὶ ἄλλως μὲν... ἄλλως δὲ... ἄλλως... La traduction de Segonds de cette coupure par « et encore d'une autre façon » est possible mais peut induire en erreur : il ne s'agit manifestement pas de six profils mis sur le même plan.

visibles¹. Le second triplet présente aussi trois caractères bien distincts : s'il est sensé qu'un cupide aime aussi se faire plaisir ou être honoré, il s'agit clairement de trois objets de désir qui peuvent facilement entrer en conflit l'un avec l'autre. Les membres d'une même liste ne se recourent donc pas, bien que les listes se recouvrent partiellement. Elles ne se correspondent pas terme à terme : musicien et amoureux ont plus en commun avec l'hédoniste qu'avec le cupide ou l'ambitieux, ce dernier avec le philosophe, mais rien dans la première liste ne se laisse aisément rapprocher de l'ami des richesses et de l'autosuffisance qu'elles procurent. Enfin, Proclus reste équivoque sur l'exhaustivité de ces listes. Il ne l'affirme ni ne la nie, et de fait on pourrait imaginer d'autres types d'aspirations fécondes sur le modèle de celles qui sont énumérées : une curiosité friande d'explications, un goût des grandes choses, une fascination pour les spectacles. Il évoque d'ailleurs au moins une disposition supplémentaire (le caractère sacerdotal ou « hiératique »)², ainsi qu'un autre triplet de genres de vie. Celui-ci met en lien le mythe d'Er et celui du choix de Pâris entre les déesses, qui chacune correspondraient à un genre de vie : royale pour Héra, guerrière pour Athéna, amoureuse pour Aphrodite³. Peut-être certaines de ces aspirations peuvent-elles se réduire à celles citées par Proclus dans le passage que nous avons analysé, mais celui-ci n'en dit rien.

D'où viennent les dispositions ? Il est en revanche plus explicite sur l'origine d'une telle disparité entre les dispositions. Les âmes, nous dit-il, au cours de leur sempiternelle existence, ont plusieurs états : elles sont tantôt établies auprès des réalités divines (lorsqu'elles ne sont pas incarnées), tantôt elles en procèdent pour animer les corps et s'y attachent, tantôt elles s'en détachent pour contempler leurs principes. Tant qu'elles sont auprès des dieux, elles en partagent directement les activités intellectives, chaque âme se distinguant par la divinité et donc le genre d'activité auquel elle s'attache. Lors de leur procession vers le devenir, elles y rencontrent des images qui leur rappellent les visions intellectives familières, ce qui suscite leur désir et les fascine. De même que chaque âme était liée à une activité divine particulière (par exemple l'hégémonie de Zeus), elle sera plus facilement portée vers les fascinations sensibles qui s'y apparentent le plus (par exemple la puissance politique). L'attachement le plus passionnel a sa source dans le souvenir obscur des visions intellectives, source qui est aussi celle qui peut permettre la réminiscence. Chaque genre de vie (qu'il parvienne ou non à opérer une conversion vers l'immatériel) et chaque disposition qui y émerge s'enracinent dans la vision intellectuelle propre à l'âme avant son incarnation⁴. Dans le passage traduit plus haut, c'est ce que Proclus désigne par les reflets qui prennent l'apparence des principes : le pouvoir politique est très différent de la puissance divine auquel aspire Alcibiade sans le savoir, à travers ses rêves de grandeur ; c'est à tort qu'il poursuit la seconde en vue de la première. Son erreur est toutefois compréhensible, et surtout elle indique quelle vision (véritable et féconde) est restée la

1. *In Eucl.* 21.4-25 ; 89.15-22 et *In Tim.* III.150.21-28, voir Plotin I, 3 [20], 1 et notre sous-section 1.4.1.4. Cette liste trouve son origine dans le *Phèdre* 248d.

2. *De Sacr.* p. 148.3-18.

3. *In Remp.* II.263.22-264.4.

4. *In Alc.* 135.21-137.2.

plus vivace en son âme Alcibiade, c'est-à-dire quelle approche a le plus de chance d'attirer son attention et d'effectivement le mener à retrouver l'intellection dont cette vision est une trace.

En effet, on peut reconstituer l'attitude naturelle d'un ambitieux comme Alcibiade, mais aussi celle d'autres dispositions courantes comme la cupidité ou l'hédonisme, par le syllogisme implicite suivant. Majeure : l'absence de besoin, c'est-à-dire l'autosuffisance, procure le bonheur, ou en est du moins un élément essentiel. Cette thèse peut s'appuyer sur le rapprochement avec la condition divine, heureuse notamment en vertu de son autosuffisance. Mineure : la richesse, ou le plaisir, ou le pouvoir (selon la disposition examinée) met à l'abri du besoin, c'est-à-dire rend autosuffisant. Conclusion : la richesse, ou le plaisir, ou le pouvoir procure le bonheur, ou en est un élément essentiel. Les trois profils envisagés s'accordent donc sur la majeure, qui est d'ailleurs vraie et même d'autant plus certaine que fondée sur une *ἔννοια* non pervertie. Ils divergent cependant sur la mineure et donc sur la conclusion avec ses conséquences pratiques, car cette mineure est erronée, elle est le produit d'une déformation par la sensation, l'imagination et les passions¹. Remarquons que, dans ce passage, Proclus adopte un modèle un peu différent de celui qu'il proposera un peu plus loin (voir le texte traduit p. 298) : l'hédoniste et l'ambitieux ne sont pas caractérisés par leur quête de plaisir pur et de pouvoir, mais ces aspirations sont ramenées à un désir d'autosuffisance, qui sera plutôt caractéristique du cupide. La disparité est difficile à expliquer, sinon par le fait que l'emphase est mise ici sur ce qui rapproche les caractères (ce par quoi ils ont « raison ») plutôt que sur l'origine de leurs différences. Peut-être faut-il en inférer que, pour Proclus, la disparité des aspirations individuelles peut en principe être ramenée à une unité, une fois ces aspirations suffisamment comprises. De fait, il s'agit de l'absence de peine, de l'autosuffisance et du pouvoir observés chez les dieux, or chez eux ces propriétés ne sont pas séparées les unes des autres². Dans un autre passage, Proclus explique aussi que l'aspiration au plaisir et l'aspiration à la richesse viennent des deux fonctions normales de l'âme désirante, à savoir mener le corps à son état naturel et lui procurer ce dont il a besoin pour subsister. Ces deux fonctions sont en principe compatibles, mais il peut arriver de prendre un moyen pour une fin et de le rechercher au détriment des autres fins et de leurs moyens appropriés, au point de ne plus rechercher le plaisir ou la richesse que pour eux-mêmes, au lieu de ce à quoi ils sont censés être destinés³.

À ce propos, nous avons vu que la manière dont l'erreur s'installe en l'âme, par conflit interne et domination des passions puis règne de la double ignorance, était relativement uniforme, variant certes en intensité, mais guère en fonction des dispositions cognitives des âmes concernées. D'ailleurs, la connaissance à atteindre est la même pour tous, tout comme du côté de l'enseignant, c'est une seule et même science qui persuade et perfectionne toutes les âmes, aussi différentes puissent-elles être⁴. Il s'agit d'une limite importante à l'exigence de différenciation pédagogique proclienne : tous posséderont à terme la même connaissance, celle des *λόγοι* iden-

1. *In Alc.* 104.1-105.3. Tout ceci développe l'argument que nous avons déjà mentionné précédemment, dans la sous-section 3.2.1.4.

2. *TP* I.19-20, p. 88.12-97.5.

3. *In Remp.* I.226.21-227.27.

4. *In Alc.* 15.16-16.8.

tiques en toute âme, dont toutes les aspirations sont des variétés de souvenirs. Chaque âme non instruite est différente, il faut donc l'aborder différemment car toute uniformisation précoce est vouée à l'échec. Cependant, le but n'est pas la préservation de la singularité, qui n'est que de surface et d'errance : chacun se trompe à sa façon, mais il n'y a qu'une manière de connaître, quoique plusieurs chemins y mènent.

Les dispositions sont inégales Enfin, on peut se demander à quel point ces dispositions (et donc les approches qui y sont appropriées) sont vraiment sur le même plan. Les extraits utilisés ci-dessus suggèrent une certaine équivalence des aspirations examinées : toutes sont également des fascinations erronées qui ont un fondement dans la vérité. On pourrait parler d'une distribution horizontale, par opposition à l'inégalité verticale de dispositions plus ou moins développées, c'est-à-dire prometteuses, préparées et motivées. Que l'on soit musicien ou amoureux, cupide ou ambitieux, les approches changent, mais non le résultat. Pourtant, plusieurs éléments suggèrent qu'il n'en va pas tout à fait ainsi.

D'abord, nous avons vu que l'ambition était tout particulièrement valorisée comme la voie royale vers l'apprentissage. Il pourrait s'agir d'une contingence : Proclus commente l'*Alcibiade* et non le *Philèbe*. Il décrit tout de même l'ambition comme la première tunique revêtue par toute âme lors de sa descente (et la dernière à être ôtée lors de la remontée), c'est-à-dire la plus proche de l'état purifié, ce qui semble ne pouvoir être le cas que d'une seule passion. Comme la partie irascible de l'âme est plus proche de la raison que le désir, l'aspiration aux honneurs se prête mieux à la conversion en apprentissage que la quête des plaisirs¹. Nous pouvons sans doute compléter la gradation en la comparant avec la hiérarchisation classique (reprise par Proclus) entre biens de l'âme, biens du corps et biens extérieurs : l'honneur est moins séparé de soi que la richesse². Il est aussi possible de trouver un ordre dans l'autre triplet cité par Proclus. En effet, celui-ci reprend une hiérarchie de réceptivités : le mélomane est capable d'être éveillé à la beauté par la rencontre d'harmonies audibles, mais grâce à elles seulement, alors que l'amoureux peut fonder sa réminiscence dans toute beauté sensible, et le philosophe dans toute régularité, sensible ou non, en tant qu'elle est issue des formes³. L'élément qui sépare la qualité des profils dans chaque triplet est différent. Dans l'un, il s'agit de la proximité de la source de fascination avec la connaissance accomplie : l'ambitieux se trompe en cherchant la puissance (ou l'autosuffisance) divine dans le pouvoir et les honneurs, mais il s'égare moins loin que le cupide ou l'hédoniste, qui auront donc davantage de chemin à parcourir. Dans l'autre, il s'agit de l'extension des sources possibles de réminiscence : le philosophe qu'inspire toute régularité, sensible ou non, aura bien plus d'occasions de progresser que le mélomane qui n'est stimulé à la conversion que grâce à l'harmonie musicale.

Par ailleurs, Proclus propose encore un autre triplet de dispositions, cette fois chacune associée à la prédominance d'une pratique d'entretien pédagogique. Certains, comme Alcibiade,

1. *In Alc.* 138.10-139.9.

2. *In Alc.* 103.14-25 et 107.16-24, voir le *Premier Alcibiade* 127e-133e.

3. *In Remp.* I.58.27-59.20. Voir cependant aussi *In Eucl.* 21.4-24 qui présente un modèle sans hiérarchie, où chacun a son approche propre, et notre discussion dans la sous-section 1.4.1.4.

ont ainsi surtout besoin d'érotique, car grâce à elle ils peuvent être élevés jusqu'à la Beauté, but qui leur est le mieux proportionné. D'autres, comme Théétète, sont capables d'être menés à la Vérité grâce à la maïeutique. D'autres enfin, sans exemple nommé, peuvent même atteindre une forme de Bien pourvu qu'on pratique avec eux la dialectique¹. Ces trois dispositions dénotent manifestement des caractères différents (si l'on peut se fier aux exemples d'Alcibiade et Théétète), mais elles concernent surtout le but estimé réalisable et la méthode qui y mène. Or ces buts ne sont pas à égalité : ils correspondent aux membres de deux triades que Proclus associe fréquemment : Bien-Vérité-Beauté et foi-sagesse-amour². Le Bien est le Principe dans son intériorité la plus absolue, tandis que la Beauté en est l'aspect pour ainsi dire extérieur : accès nécessaire au Principe, mais inférieur à lui. La Vérité, quant à elle, est médiation entre les deux. Il y a donc hiérarchie métaphysique entre les trois. Il est plausible que cette hiérarchie puisse être reportée sur les trois profils qui tendent vers ces trois buts. D'une part, la dialectique (qui correspond au profil orienté vers le Bien) est la science suprême, dont la maïeutique (qui correspond au profil orienté vers le Vrai) est un outil, un auxiliaire³. D'autre part, bien que Proclus ne nomme pas de personnage pour la dialectique, il tâche de démontrer, dans un autre commentaire, que c'est la méthode que Parménide applique au jeune Socrate pour lui faire prendre conscience de l'influence des divers niveaux de formes, et surtout du Bien⁴. Or Socrate est, plus que Théétète ou Alcibiade, le paradigme de l'élève idéal, celui qui a la meilleure disposition possible. En conséquence, il apparaît que les dispositions distinguées par Proclus et les caractères qui les expriment peuvent faire l'objet d'un ordre de valeur : certaines sont meilleures que d'autres, permettent de progresser davantage ou plus aisément.

Cela ne signifie pas que la distribution horizontale se ramène à une échelle de progression. On peut certes progresser dans sa disposition propre : un hédoniste peut affiner (de lui-même ou avec de l'aide) sa quête de plaisir pour en exclure peu à peu les jouissances instables, et ainsi de suite. Mais l'hédoniste ne devient pas ambitieux, le plaisir est sa voie d'accès à l'immatériel. Bien que celle-ci soit moins rapide que celle de l'ambition, il serait contreproductif de s'imposer une passion supplémentaire au motif que ceux qui l'ont naturellement apprennent mieux. Le propos semble plutôt d'appeler à adapter l'enseignement aux particularités de chacun, en tenant compte du fait que ces particularités traduisent une inégalité fondamentale entre les âmes⁵. La

1. *In Alc.* 28.4-29.10. Ce qui distingue ces trois profils est à nouveau leur « disposition » (ἐπιτηδειότης). Selon Segonds (*ad loc.*, note 4), il s'agit d'un emploi « innocent » de ce terme, en référence à la distinction proposée par E. R. DODDS, *Proclus. The Elements of Theology, op. cit.*, p. 344-345. Mais comme nous l'arguons dans une note précédente (section 3.2, p. 183), ces acceptions se chevauchent, au point qu'il n'est pas si clair qu'il y ait ici simple capacité à être agi sans que cela constitue aussi une transformation providentielle par un niveau d'intelligibilité supérieur. Ce passage en particulier en offre la preuve : Proclus y compare le soin de Socrate à s'adapter à chaque personnage avec l'activité divine du Bien : *In Alc.* 28.12-22.

2. *In Alc.* 51.10-52.6 ; *TP* I.22-25, p. 100.17-113.10 ; III.22, p. 78.15-81.20. La première est issue du *Phèdre* 246d-e, la seconde des *Oracles Chaldaïques*, fr. 46.

3. Voir sous-section 2.2.2.

4. *In Parm.* I.648.2-659.22 et notre sous-section 3.3.2.

5. Cette thématique n'est pas isolée dans le néoplatonisme. Outre l'inspiration directe de Proclus chez Plotin pour le triplet du mélomane, de l'amoureux et du philosophe, l'attention au soin que prend Socrate à s'adapter à ses interlocuteurs est soulignée et étudiée par le cours de Syrianus sur le *Phèdre* tel que rapporté par Hermias. À ce sujet, voir G. ROSKAM, « Socratic Love in Neoplatonism », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 21-35.

tâche de l'enseignant est de donner à chacun ce qu'il veut vraiment. Cela ne veut pas dire accéder à ses moindres envies, encore moins poser la question à l'élève ou le laisser choisir. Son rôle consiste plutôt à déceler ce à quoi aspire, consciemment ou non, l'élève, ainsi que les voies et l'état où il est possible de le mener à partir de ses aspirations spontanées. Il semble qu'à l'exception du renversement tyrannique, toute âme puisse être ainsi dirigée, par des voies différentes et d'inégale facilité pour chacune, pourvu que le maître soit capable d'en distinguer la disposition.

5.2.3 Différencier sans relation personnelle ?

Un point au moins reste en suspens. Socrate, Platon et Proclus ont enseigné oralement, Platon et Proclus ont pu adapter leur propos à leurs interlocuteurs, sans doute consciemment. Mais ils ont aussi écrit, pour un lectorat pas toujours prédéterminé¹. Peut-on trouver dans ces textes une démarche didactique comparable à la relation personnelle prônée par Proclus, avec sa nécessité de différenciation pédagogique ? Cela semble exclu par la nature même de l'écrit, en particulier telle que critiquée par Platon dans le *Phèdre*². Cette critique est source d'embarras pour les (pourtant prolifiques) commentateurs néoplatoniciens, qui ne s'attardent guère dessus³. Or Platon a écrit. Certes, la fonction mimétique des dialogues pourrait suffire à la rendre utile, au moins en complément à l'enseignement proprement dit, comme pouvaient l'être les textes poétiques⁴. Mais les néoplatoniciens ont aussi mis par écrit leurs prolixes commentaires ; ils ont aussi écrit des traités. Il fait peu de doutes que ces commentaires et ces traités aient une fonction didactique. Dès lors, de deux choses l'une : soit l'enseignement écrit obéit à des lois entièrement différentes de celles que Proclus retrouve dans les entretiens (oraux) mis en scène dans les dialogues platoniciens, soit il suit, d'une façon ou d'autre, les exigences qui s'imposent à l'enseignement oral conçu par Proclus, dont celle de différenciation selon les dispositions. La première possibilité est plausible, mais Proclus ne dit rien, dans les textes qui nous sont parvenus, de logiques qui seraient propres à l'écrit. À défaut, peut-on tenter d'appliquer un modèle d'adaptation à la disposition de l'élève (par exemple du lecteur ou de l'auditeur) aux textes procliens ?

1. Certains textes sont certes épistolaires, mais outre le fait que cela ne représente qu'une fraction des textes écrits avec une visée entièrement ou partiellement didactique, les lettres et autres textes dédiées sont eux-même un genre littéraire qui a vocation à être diffusé auprès d'un lectorat beaucoup plus large que le destinataire ou le dédicataire, qui fait parfois figure de simple prétexte. Voir par exemple à ce sujet les volumes de L. NADJO et al. (éds.), *Epistulae Antiquae : Actes du colloque international « Le genre épistolaire antique et ses prolongements européens »*, Louvain, Peeters, 2002-2020.

2. Le discours écrit donne toujours la même réponse et ne peut que servir d'aide-mémoire à celui qui sait déjà : 274b-275e.

3. Au sujet des brèves tentatives de sauvetage de l'écriture contre la critique du *Phèdre*, notamment chez Hermias et dans les *Prolegomènes*, voir A. MOTTA, « Platone e i “cacciatori di uccelli” : La controversa eredità di un cigno incatturabile », *Peitho/Examina antiqua* 1.6 (2015), p. 93-112 ; P. D'HOINE, « Plato's *Phaedrus* as a Manual for Neoplatonic Hermeneutics : The Case of the Anonymous *Prolegomena* to Plato's Philosophy », dans *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, éd. S. DELCOMMINETTE, P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY, p. 131-152.

4. Voir le paragraphe « habitudes et opinions » de notre sous-section 3.2.2.2.

Le traité où le Diadoque est le plus clair sur la disposition de son lecteur (ou plutôt, de son « auditeur ») est la *Théologie Platonicienne*. Celui-ci, pour tirer profit de l'exposé, doit avoir déjà réussi à maîtriser ses passions, avoir entraîné son opinion ainsi que sa *διάνοια* par des exercices logiques et la pratique des sciences¹. De fait, les livres suivants seront techniques et exigeants, que ce soit au niveau de la structure argumentative (pour le livre II) ou de la profusion de références érudites aux dialogues platoniciens, aux *Oracles Chaldaïques*, ainsi qu'à leurs interprétations (livres III à VI). Toutefois, il a été remarqué que certains passages du traité (et en tout cas le premier livre) sont organisés de manière à pouvoir être lus par un large public : il y a un propos structuré même pour un lecteur novice, certes différent de ce qu'y peut comprendre un élève avancé de l'école néoplatonicienne. En cela, Proclus s'adresserait à chacun selon sa capacité, proposant dans la *Théologie Platonicienne* plusieurs niveaux de lecture pour plusieurs profils d'auditeurs, distincts par leur niveau de préparation². La différenciation, dans ce cas, consisterait à produire un propos complexe, que chacun peut comprendre avec un niveau de finesse différent, mais qui a un sens clair et est fidèle à une unique vérité dans tous les cas. On pourrait reporter cette analyse sur les textes commentés eux-mêmes³.

Du moins, une telle multiplicité de sens de lecture est comparable avec la signification qu'auraient, d'après Proclus, les propos de Socrate. Il remarque que ce dernier n'ironise pas à tout va, mais seulement quand il a affaire à des sophistes ou à jeunes gens, en cours d'apprentissage⁴. C'est notamment le cas quand il aborde Alcibiade. L'ironie n'est jamais un mensonge : tout ce que dit Socrate (par exemple qu'il cherche un maître de vérité) est vrai sous un certain rapport, qui sera compris par quiconque a accès aux mêmes vérités que Socrate. Alcibiade, qui n'est pas encore dans ce cas, comprend le propos comme une raillerie et une réfutation, ce qui s'avère être ce dont il a besoin pour être rappelé à l'ordre et stimulé, sans que Socrate ait dû s'y abaisser. En cela, Socrate agit comme les dieux, dont la providence est reçue différemment par différents êtres selon leur disposition, et correspond toujours à ce dont ils ont besoin⁵. Là aussi, il s'agit d'élaborer un propos à double (ou multiple) sens afin que différents récepteurs (Alcibiade lui-même et le lecteur du dialogue ou l'auditeur du commentaire, par exemple) saisissent un sens différent, adapté à leurs besoins.

Dans le même ordre d'idée, Parménide présente à Socrate diverses objections sur la théorie des formes et sur sa conception de la manière dont les objets particuliers en participent. Il lui adresse notamment un argument porteur d'une vérité que le jeune homme n'est pas encore capable de saisir, mais qui, dans la compréhension imparfaite qu'il en a, lui donne l'occasion d'explicitier sa conception présente des formes (vraie à sa manière), ce qui le rend capable de

1. *TP* I.2, p. 8.17-23 et 10.11-11.7. Cela correspond assez fidèlement à la composante de préparation qui fait partie de la bonne disposition de l'élève, voir section 3.2.2.

2. L. SIORVANES, « The Problem of Truth in the *Platonic Theology* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 47-64.

3.

4. *In Tim.* I.62.23-25. Sur cette observation précieuse pour la compréhension de l'ironie socratique et sur les conséquences exégétiques que peut en tirer Proclus, voir D. SEDLEY, « Socratic Irony in the Platonist Commentators », dans *New Perspectives on Plato, Modern and Ancient*, éd. J. ANNAS et C. ROWE, p. 37-57.

5. *In Alc.* 230.18-231.16 ; voir notre sous-section 4.1.1, ainsi que *In Remp.* I.89.10-24 ; 90.13-92.27 et 93.24-95.31, où Proclus développe ce mode d'action divin et le rapproche des effets de la poésie homérique.

soupçonner une façon nouvelle de les concevoir¹. De façon générale, chaque aporie soulevée par Parménide permet à Socrate de passer d'un niveau de forme au supérieur : des objets particuliers aux formes matérielles, puis aux λόγοι naturels, aux formes psychiques puis intellectives². En effet, chaque aporie en est véritablement une, mais seulement à condition de comprendre les formes d'une certaine manière. Le problème des tous et des parties (130e-131a) rend absurde la conception de formes comme purement matérielles, mais se laisse résoudre si on les prend comme des universels incorporels. L'argument du troisième homme ou de la tierce grandeur (132a) tire sa force d'une conception des formes comme coordonnées à leur substrat matériel, il la perd si on les prend comme des λόγοι placés sur un niveau de réalité distinct³. Bien sûr, dans cet exemple comme dans le précédent, l'enseignant discute avec l'élève, il articule ses propos en fonction de ce qu'il perçoit de son interlocuteur. Mais Proclus ajoute ici une nuance supplémentaire. Chaque argument de Parménide provoque et accompagne l'évolution des conceptions de Socrate, mais aussi du lecteur, implicitement invité à confronter sa manière de comprendre les formes aux arguments présentés dans le dialogue. Le problème de la participation que nous venons de décrire n'est pas directement explicité et résolu, car Platon l'a laissé en friche pour que « nous » puissions l'explorer⁴.

Ajoutons un dernier élément au dossier. Dans d'autres commentaires, Proclus donne parfois successivement plusieurs justifications de la même thèse. Quand il s'agit d'expliquer la tendance naturelle qu'a l'âme digne d'amour (c'est-à-dire : porteuse d'une bonne disposition) à toujours vouloir plus que ce qu'elle a, il invoque d'abord l'oubli lié à la descente dans le devenir, qui fait confondre les puissances apparentes avec celles, véritables, qu'ont les dieux. Il l'explique ensuite par le choix des incarnations opéré lors du mythe d'Er, par une âme encore grisée par le statut dont elle disposait peu avant le moment du choix. Il mentionne enfin la place naturelle de l'esprit timocratique juste après la raison et donc proche d'elle⁵. Cette redondance pourrait servir à accommoder des lecteurs différents, notamment dans la mesure où chaque explication repose sur la mobilisation d'un texte différent, qui peuvent ou non avoir été étudiés⁶. Cette multiplication des explications suit la logique inverse de celle observée précédemment : il ne s'agit plus de formuler un propos unique que chacun comprendra comme il le peut, mais de proposer à chacun une explication différente et appropriée.

1. *In Parm.* 856.25-28.

2. Sur cette progression, voir C. STEEL, « L'analogie par les apories », dans *Proclus et son influence*, éd. G. BOSS et G. SEEL, p. 101-128.

3. Respectivement *In Parm.* IV.856.32-858.6 et 889.6-890.15 (voir aussi 880.3-12).

4. *In Parm.* III.784.14-27. Le lien entre cette remarque et les apories sur les formes a été mis en évidence par P. D'HOINE, « Platonic Forms and the Triad of Being, Life, and Intellect », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 98-121.

5. *In Alc.* 135.1-137.2, puis 137.3-138.9, puis 138.10-139.9. Les trois explications sont explicitement distinguées dans le texte. Voir déjà les deux explications concurrentes d'une thèse proche en 111.6-114.16.

6. Respectivement le *Phèdre* (249e-253a), le mythe d'Er du livre X (619b-d) de la *République* (souvent lu à part) et le livre VIII (545a-550c) de la *République*. Si l'on se fie aux *Prolégomènes* anonymes, le *Phèdre* n'est censé être lu que bien plus tard, et la *République* n'est pas du tout étudiée. Pourtant, il y aurait peu de sens à fonder chacune des explications sur des textes tous censés inconnus du lecteur. Il ne faut probablement pas trop vite considérer que l'école de Proclus suivait à la lettre ce curriculum. Au minimum (si l'on veut préserver l'ordre reconstitué des *Prolégomènes*), les élèves avaient lu des textes qu'ils n'avaient pas encore abordé au cours, d'assez près pour que l'enseignant estime raisonnable de s'appuyer sur ces lectures.

Les éléments textuels sont faibles ; ce que nous avons mis en avant, après d'autres, relève pour l'essentiel de la conjecture. Remarquons qu'il s'agit à chaque fois d'une différenciation selon les niveaux d'avancement, c'est-à-dire selon la préparation plus ou moins complète de l'âme. Un même texte peut être profitable à des élèves de différents niveaux, il a le potentiel de s'adapter (ou du moins d'être adapté par le niveau de commentaire adopté) à différentes étapes de la progression d'une âme. Cela s'apparente d'ailleurs à une acception, courante aujourd'hui, de la différenciation pédagogique : offrir simultanément aux élèves plus avancés et à ceux qui le sont moins un enseignement qui permette le progrès de chacun, voire tende vers l'égalité des acquis¹. Le texte peut permettre cette modulation de l'accessibilité. Mais la différenciation, et en tout cas celle décrite chez Proclus, peut aussi être adaptation à des profils certes inégaux en potentiel, mais qui ne peuvent être simplement distingués comme plus ou moins avancés. Seul notre dernier élément, la succession d'explications fondées sur des textes différents, se rapproche de cette adaptation horizontale : offrir l'accès au sens du texte à chacun, quels que soient les dialogues vers lesquels ses aspirations l'ont précédemment porté. Même là, nos exemples ne correspondent guère aux listes de profils dressées par Proclus, ou du moins les passages sont trop peu nombreux pour formuler des hypothèses sur d'éventuelles correspondances. Cela n'exclut pas une utilisation (orale) des textes et de leurs commentaires adaptée aux profils individuels (par exemple réserver les longues discussions arithmétiques et harmoniques à propos de certains passages du *Timée* et de la *République* au mélomane plutôt qu'à l'amoureux), mais chaque texte pris en lui-même semble plutôt se prêter à la différenciation verticale.

5.3 Intervention de l'enseignant

Nous sommes à présent en mesure de reprendre le propos laissé en suspens à la fin du chapitre 2. Nous y avons traité des méthodes logiques que sont les quatre puissances de la dialectique et ses deux outils annexes, la maïeutique et la réfutation. La liste des outils de la dialectique — indispensables pour mener au raisonnement et à la connaissance de soi — comporte cependant encore l'exhortation, la dissuasion, la louange et le blâme, sans qu'il soit clair si cette énumération devait être prise comme exhaustive². Comme ces outils relèvent de la dimension affective de l'évolution psychique et non pas seulement de sa progression cognitive, étudiée jusque là, il fallait en retarder l'examen jusqu'à disposer des concepts appropriés. C'est désormais le cas. Pour prendre un premier exemple, il nous est nécessaire d'avoir à l'esprit quelle est la liberté dont dispose l'élève dans la relation pédagogique. En effet :

j'ai pu montrer ce qu'est le *ce qui dépend de nous*, à partir des éloges et des blâmes, des conseils, des exhortations et dissuasions, des jugements ainsi que des réquisitoires et plaidoyers, de toute la science politique, des législations, des prières, des rituels, et de la philosophie elle-même. Car tu sais bien que mon maître disait sou-

1. Cette acception est courante au moins en contexte francophone ; voir par exemple S. GARCIA, « Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : L'exemple de l'apprentissage de la lecture », *Éducation et socialisation* 59 (2021), p. 41–54.

2. *In Alc.* 8.15-9.1, traduit plus haut, section 2.2.

vent que supprimer le *ce qui dépend de nous* condamne la philosophie à être inutile : que nous apprendrait-elle, s'il n'y a rien à apprendre ? Mais comment y aurait-il quelque chose à apprendre, s'il ne dépendait pas de nous de nous rendre meilleurs ?¹

Tous ces domaines ne sont pas au premier chef des outils pédagogiques ou dialectiques : les jugements, réquisitoires et plaidoyers, la science politique et la législation n'interviennent pas directement dans une relation entre maître et élève, bien que ces domaines ne soient pas étrangers à l'éducation chez Platon. En revanche, on reconnaît au début de la liste nos quatre outils de la dialectique, augmentés des « conseils » que, faute de précision supplémentaire, on peut rapprocher des exhortations. L'existence de toutes ces pratiques et la manière dont elles sont mises en œuvre témoignent de l'existence de quelque chose qui dépend de nous, d'une forme de libre arbitre. Celui-ci est leur condition nécessaire, de même que celle de tout enseignement, et donc de la philosophie : il faut que devenir meilleur dépende de nous pour que la démarche ait un sens. Les autres passages que nous avons commentés nous éclairent sur la manière dont il faut entendre ce libre arbitre : comme une marge de manœuvre permettant à toute disposition, dans presque n'importe quel état, de se rendre réceptive à une action éducatrice qui aide à apprendre à et découvrir ou y prépare, celle d'un maître ou celle de la Providence divine. Les âmes sont inégales par leur disposition dès la naissance, elles le restent dans leur évolution, mais à l'exception du renversement tyrannique, toutes peuvent toujours progresser. Cela dépend notamment de la motivation qu'elles y mettent, car elle est une composante essentielle de la disposition à apprendre. Ceci explique (en plus du respect de l'automotricité constitutive de l'âme) pourquoi Proclus ne propose jamais de conditionnement béhavioriste, sinon au tout début de la préparation de l'âme, pour la mise au pas de ses passions les plus turbulentes. Une fois ce chaos apaisé, l'âme a besoin d'un élan interne pour recevoir l'action providente. C'est d'ailleurs une des raisons de la valorisation du caractère orgueilleux. Mais avec ou sans un tel caractère, et aussi interne cet élan dusse-t-il être, il peut être stimulé de l'extérieur. C'est là l'autre condition indispensable (à côté de l'existence d'un libre arbitre tel que nous venons de le définir) pour que l'exhortation, la dissuasion, la louange et le blâme aient un sens : le libre choix est (presque) inaliénable, mais il peut être fléchi, combattu ou encouragé avec fruit. Voyons comment.

1. *De Prov.* 66.2-13 : *potens et per se ostendere quod est le in nobis, a laudibus aut vituperationibus, a consiliis et a provocationibus aut dehortationibus, a iudicatoriis et accusationibus aut defensionibus, a politica omni eruditione, a legislationibus, ab orationibus, a sacerdotalibus viis, ab ipsa philosophia. Bene enim nosti et meum institutorem dicentem saepe, quod le in nobis interemptum superfluum pronuntiat philosophiam : quid enim erudiet, nullo ente quod erudiat ? quomodo autem erit aliquid quod erudiat, non ente in nobis quod fiamus meliores ?* Voir aussi *In Remp.* II.259.23-260.9 pour un propos semblable sur les louanges et blâmes seulement. L'expression *ce qui dépend de nous* (τὰ ἐφ' ἡμῖν, *le in nobis*) est une notion technique dans la philosophie hellénistique et néoplatonicienne, voir à son sujet E. ELIASSON, *The Notion of That Which Depends on Us in Plotinus and Its Background*, Leyde, Brill, 2008 ; J.-P. SCHNEIDER, « La liberté dans la philosophie de Proclus », *op. cit.*

5.3.1 Providence affective

Il est difficile de clairement délimiter les outils de la dialectique précédemment mentionnés les uns par rapport aux autres. On peut facilement concevoir qu'exhortation (προτροπή) et dissuasion (ἀποτροπή), deux termes toujours coordonnés lorsque le second est présent, forment un couple, de même qu'éloge (ἔπαινος) et blâme (ψόγος). Sur ces quatre termes, les trois derniers sont parfois omis¹ ou rapprochés de l'exhortation². Si celle-ci peut donc avoir le sens précis d'encouragement explicite à faire quelque chose (par opposition à la dissuasion), elle désigne parfois l'ensemble du processus de stimulation affective de l'élève.

L'exhortation des auditeurs a lieu à la suite des prières. En effet, il faut que celui qui emplit, après s'être rattaché à ses propres causes, élève ceux qui reçoivent et les convertisse vers lui-même avant de les emplir, afin qu'ils deviennent plus réceptifs et acquièrent durablement les intellections qui leur sont fournies. Cela rend leur participation plus complète, mais aussi la transmission plus facile pour celui qui donne.³

Immédiatement après la prière (c'est-à-dire après le préliminaire indispensable à toute entreprise, en l'occurrence ici à toute forme d'enseignement⁴), vient l'exhortation, qui précède donc tant la réfutation et la maïeutique que la dialectique qu'ensemble elles préparent⁵. L'exhortation vise à obtenir la réceptivité indispensable à ce que l'enseignement soit acquis de façon durable. Elle consiste en une élévation de l'élève et en sa conversion vers l'enseignant lui-même, en tant que rattaché à ses propres causes. On reconnaît là la disposition de l'élève à apprendre, plus spécifiquement la tension des auditeurs vers la transmission proposée par l'enseignant, puisqu'il s'agit de maintenir l'attention et la disponibilité.

Cette transmission, à son tour, doit être comprise comme providentielle, non seulement dans son contenu, mais aussi dans ce qu'elle met en place pour se rendre efficace. Il y a d'ailleurs une fécondité dans l'intervention affective de l'enseignant, au sens fort qu'à la fécondité démonstrative dans les sciences et la dialectique⁶. En effet, il y a preuve non seulement dans les

1. La première liste des outils dialectiques, qui certes ne prétend pas être exhaustive (elle est introduite par « tels que » (οἷον)), ne mentionne que réfutation, maïeutique et exhortation.

2. En *In Alc.* 100.8-23, que nous commenterons plus bas (sous-section 5.3.2.2), l'éloge d'Alcibiade sert à l'exhorter à suivre la voie de la raison.

3. *In Tim.* I.222.11-17 : Ἡ προτροπή τῶν ἀκουόντων ἐπομένως γίνεται ταῖς εὐχαῖς· δεῖ γὰρ τὸ πληροῦν ἐξηρητημένον τῶν οἰκείων αἰτίων προαναγεῖρειν τὰ δεξόμενα καὶ ἐπιστρέφειν εἰς ἑαυτὸ πρὸ τῆς πληρώσεως, ἵνα ἐπιτηδειότερα γενόμενα λιπαρῶς ἀντιλάβηται τῶν ἐνδιδομένων νοήσεων. Τοῦτο γὰρ αὐτοῖς μὲν τελεωτέραν τὴν μετουσίαν, τῷ δὲ διδόντι ῥάονα τὴν δόσιν ἀπεργάζεται. Il est exact, comme le remarquent Runia et Share *ad loc.*, note 104, que le sujet « qui emplit » est un neutre, ce qui permet à Proclus d'étendre sa description à toute forme de conversion provoquée par un principe métaphysique supérieur. Cependant, l'aspect qui nous intéresse dans ce travail, tout comme celui qui est d'ailleurs ici commenté à propos du *Timée* 27d, est l'application de ce principe général à un enseignant humain (*Timée*) ; on peut donc traduire comme nous l'avons fait.

4. *In Tim.* I.214.17-217.3. Cette conception de la prière n'est pas un cas isolé, Proclus rapproche la prière du *Timée* de celle du *Phèdre*, voir notamment *TP* I.1, p. 8.5-15 et les remarques d' A. MOTTE, « Discours théologique et prière d'invocation : Proclus héritier et interprète de Platon », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 91-108.

5. Parfois, les choses sont plus complexes. Selon Proclus, l'*Alcibiade* est divisé en trois parties : d'abord une réfutation purifiante, puis une conversion vers la vertu qui ressemble à notre exhortation, enfin une réminiscence du vrai ; cf. *In Alc.* 14.1-20. L'exhortation n'est donc pas terminée quand s'achève la réfutation.

6. Sur la tension de l'élève, voir sous-section 3.2.3.1. Sur la fécondité, voir sous-section 4.2.1.

raisonnements qui servent à établir une thèse, mais aussi dans les purifications qui préparent à ces raisonnements, dans les exemples qui les illustrent et dans les exhortations à la vie bonne qui les accompagnent : c'est tout cela qui rend efficace l'argument dans son ensemble¹. On retrouve la nécessité d'une inventivité pédagogique : celle-ci interagit avec la tension et l'ardeur de l'élève (qui dépendent notamment de sa nature), elle les maintient et les stimule, mais elle doit aussi s'y adapter. Cette inventivité comprend mais dépasse la capacité à donner des démonstrations élégantes ou claires, puisqu'elle s'applique aussi à la purification (c'est-à-dire la réfutation), l'exemplification et l'exhortation, pratiques fortement dépendantes du contexte et de la disposition de l'élève.

5.3.2 La rencontre de Socrate et Alcibiade

À ce stade, afin de cerner plus précisément la façon dont s'opèrent en pratique ces interventions, examinons à nouveau un cas concret (quoique fictif) commenté par Proclus, avant d'en tirer des conclusions généralisables. Sur la thématique de la construction de la relation maître-élève, l'importance du premier entretien entre Socrate et Alcibiade est sans commune mesure avec le peu que Proclus peut nous dire d'autres relations personnelles ; nous allons donc nous concentrer sur ce cas. Le choix par Socrate d'aborder Alcibiade et le critère qu'il a utilisé pour en décider avant leur première discussion ont été traités plus haut². Le constat était favorable : Alcibiade présente une nature prometteuse, un âge adéquat, une préparation suffisante sur plusieurs points et un caractère approprié qui peut aisément donner lieu à la motivation nécessaire à l'apprentissage. Voyons maintenant comment Socrate s'y prend pour exploiter ce potentiel et susciter cette motivation³.

5.3.2.1 Attirer l'attention d'Alcibiade

Prudence Le moins qu'on puisse dire est qu'un élève fier, méprisant et ambitieux, tout prometteur soit-il, ne promet du moins pas d'être un élève facile. En gagner le respect, ou au moins l'attention, exige de déployer des stratégies qui tiennent compte de sa personnalité. Nous avons vu qu'Alcibiade était ambitieux :

et tout ce qui est tel est hutin et querelleur ; donc, afin de ne pas, en s'exprimant franchement, inciter son genre de vie juvénile à une querelle avec lui dès l'abord, [Socrate] l'approche avec prudence, se faisant en quelque sorte petit quand il lui parle de lui-même, et il avance ses discours comme des conjectures et non comme des certitudes. Il lui faut en effet l'aborder ainsi la première fois, de sorte à ce qu'il

1. *In Alc.* 9.10-14 et 201.12-26. Pour être précis, le premier passage parle de ce qui prouve (δεικνύμενος), le seconde de prémisses (πρότασις). Dans les deux cas, il s'agit d'un élément démonstratif à trouver, y compris pour une fonction non formellement démonstrative.

2. Il s'agissait d'estimer s'il a ou non une disposition assez prometteuse pour que l'aborder lui fasse plus de bien que de tort : voir sous-sections 3.2.1 et 3.3.3.

3. Nous présentons ici une version détaillée de ce qui n'a pu être que brièvement synthétisé dans l'article sur le sujet : C. TRESNIE, « Orgueil et enseignement », *art. cit.*

supporte de l'écouter et, une fois son ambition apaisée, qu'il reçoive sa part des paroles qui sortent de la sage bouche.¹

Le mépris induit par la fierté et l'ambition peut mettre un terme prématuré à l'enseignement, si l'élève prometteur refuse tout net d'écouter le philosophe. Puisque sa nature est intermédiaire, il méprise d'un même dédain les générosités sensibles de ses multiples prétendants et les arguments raisonnés de l'amant véritable². Celui-ci doit donc user de prudence, et endormir l'ambition, véritable Cerbère qui protège des bonnes influences comme des mauvaises. Socrate doit en effet garder à l'esprit un double enjeu tout au long de son interaction avec Alcibiade : apprivoiser celui-ci, et ne pas le rendre moins disposé (ἀνεπιτήδειον) à la poursuite de la vertu³. Cela peut passer par une apostrophe flatteuse voire par tout un éloge, qui exhorte d'ailleurs implicitement son récipiendaire à s'en montrer digne⁴. C'est ainsi que les premiers mots que Socrate adresse à Alcibiade l'interpellent comme le « fils de Clinias » (103a). Ce faisant, il renforce le mépris d'Alcibiade tant pour ses amants indignes que pour les autres attraits sensibles comme l'argent, et l'encourage ainsi dans son attitude spontanée⁵. Socrate fait preuve d'humilité et de révérence, du moins en apparence.

Blâme et honte À lui seul, l'encouragement à persévérer dans la haute estime de soi-même que constituent flatteries et éloges est insuffisant, et il n'est qu'un viatique. L'art de l'enseignant habile qu'est Socrate implique d'y dissimuler les outils de la sublimation de cet orgueil. Par exemple, l'apostrophe « fils de Clinias » suggère tout le déshonneur qu'il y aurait pour Alcibiade à se montrer indigne de son père, tandis que l'éloge de ses qualités que lui adresse ensuite Socrate contient, entre les lignes, une réprimande pour sa double ignorance et pour l'imperfection et les travers qui en découlent⁶ : « le passage en revue de chacune des choses que le jeune homme s'imagine rend plus efficace l'éloge apparent, et plus frappante la réfutation »⁷. Cela passe notamment par une volontaire ambiguïté de l'éloge, à la fois hyperbolique et nuancée : Alcibiade, selon lui-même, posséderait une surhumaine autosuffisance grâce aux nombreux biens qu'il a acquis, à commencer par ceux du corps. Ce sont en fait autant de fondements fragiles à sa fierté, qui dénoncent à mots couverts son ignorance⁸. Ce tact est voué à progressivement s'amenuiser – sans jamais disparaître – au profit de plus cinglants diagnostics des insuffisances de l'élève. Ceux-ci culminent en une mise en évidence de l'autoréfutation d'Alcibiade :

1. *In Alc.* 23.16-25 : ἅπαν γὰρ τὸ τοιοῦτον ἐνστατικόν ἐστὶ καὶ φιλόνεικον· ἴν' οὖν μὴ διατεινόμενος εὐθύς ἐξ ἀρχῆς εἰς τὴν πρὸς ἑαυτὸν ἐκκαλέσῃται φιλονεικίαν τὸ νεαροπρεπὲς εἶδος τῆς ζωῆς, μετ' εὐλαβείας αὐτῶ πρόσεισιν ὑποστελλόμενός πως ἐν οἷς περὶ αὐτοῦ διαλέγεται, καὶ ὡς εἰκάζων, ἀλλ' οὐ διῖσχυριζόμενος, προάγει τοὺς λόγους. δεῖ γὰρ οὕτως αὐτῶ τὴν πρῶτην προσβάλλειν ὥστε ὑποσχεῖν ἐκεῖνον τὴν ἀκοήν καὶ τὸ φιλότιμον κοιμήσαντα τῆς ψυχῆς μετασχεῖν τῶν ἀπὸ τοῦ σωφρονούντος στόματος προϊόντων λόγων.

2. *In Alc.* 133.1-7. Sur cette caractérisation de Socrate comme amant, voir notre section 5.4.

3. *In Alc.* 101.19-23.

4. *In Alc.* 24.12-20 et 100.19-23.

5. *In Alc.* 98.7-16 et 110.10-111.6.

6. *In Alc.* 24.20-25.3 et 101.23-102.5.

7. *In Alc.* 105.5-7 : Ἡ διὰ τῶν καθ' ἕκαστα τοῦ νεανίσκου φαντασιῶν διέξοδος ἐναργέστερον μὲν τὸν φαινόμενον ἔπαινον ποιεῖ, πληκτικώτερον δὲ τὸν ἔλεγχον·

8. *In Alc.* 102.15-103.28.

L'opportunité du discours est digne d'admiration, car elle a d'abord opéré la réfutation au moyen d'un simple indice, et à présent elle le met à nu, là encore avec délicatesse : ce n'est pas lui-même (*sc.* Socrate) qui démontre que l'ignorance du jeune homme lui-même est honteuse, mais il fait de ce dernier, en l'interrogeant, son propre accusateur.¹

La réfutation d'Alcibiade ne pouvait se faire frontalement, au risque, comme on l'a vu, d'exciter sa nature ambitieuse (et donc querelleuse) à chercher la victoire plus que l'apprentissage, et à se faire purement éristique. En poussant l'orgueilleux à se réfuter lui-même, on évite cet écueil, et on peut dès lors espérer accomplir avec succès sa réfutation. Mais pourquoi est-ce un enjeu si important ? Pour toute âme, l'ignorance en général est une forme de laideur que l'éducation doit permettre de corriger². Dans le cas d'Alcibiade, on peut ajouter une raison plus spécifique :

Deuxièmement, pour un jeune homme ambitieux, rien n'est plus frappant que la honte. Il se méfie de l'absence de gloire, et tout lui est plus supportable que la honte et l'opprobre ; et qu'y a-t-il à ajouter, quand souvent il accepte le mal véritable pour ne pas subir une honte apparente ? C'est pour cette raison que Socrate lui apporte une réfutation par la honte, en tenant compte de son caractère. Et puisqu'il fonde son arrogance sur sa beauté corporelle, une façon de le purifier de sa présomption est de lui montrer qu'il y a en lui laideur quant à ce qu'il a de plus honorable, son âme, et que la beauté apparente est importune quand l'âme est laide.³

Alcibiade est d'autant plus vulnérable à la honte (ou à sa simple possibilité) qu'il est ambitieux, et il est prêt à beaucoup d'efforts et de sacrifices pour l'éviter ; voilà une puissante motivation. La réfutation, a fortiori l'auto-réfutation, est source de honte, en particulier si elle témoigne d'une laideur de l'élément le plus honorable en soi, et sape par là le fondement de la fierté au nom de laquelle tout le reste était méprisé. L'orgueilleux, s'il en est vraiment un, ne peut supporter une telle situation, mais il ne peut non plus la contourner par le conflit, car il est lui-même source de sa propre réfutation. Ne lui reste donc qu'à chercher à s'immuniser contre elle.

Promesses C'est justement ce que va lui promettre Socrate. De même qu'il convient d'approcher différemment l'hédoniste et le cupide, il faut proposer à l'ambitieux ce qu'il cherche. Socrate se présente comme le gardien de la véritable puissance, celle qui n'implique pas du même coup servitude, et ne détruit pas celui qui la possède, mais peut lui procurer satisfaction

1. *In Alc.* 209.8-13 : θαυμαστόν τοίνυν ἡ συμμετρία τοῦ λόγου, πρῶτον μὲν δι' ἐνδείξεως μόνης τὸν ἔλεγχον ποιουμένου, νυνὶ δὲ ἀπογυμνοῦντος αὐτόν, καὶ ἔτι πεφεισμένως· οὐ γὰρ αὐτὸς ἀποφαίνεται ὅτι αἰσχρὸν τὸ τοῦ νεανίσκου τούτου ἀγνόημα, ἀλλ' ἐρωτήσας ἐκείνον ἑαυτοῦ ποιεῖ κατηγορον.

2. *In Alc.* 210.4-19, qui tente d'accorder le *Sophiste*, 227d-228e et la *République*, 444c-e.

3. *In Alc.* 210.19-211.5 : δεύτερον δὲ καὶ ὅτι φιλοτίμῳ νεανίσκῳ τοῦ αἰσχροῦ πληκτικώτερον οὐδέν. ὑποπτεῦει γὰρ οὗτος τὴν ἀδοξίαν καὶ πάντα μᾶλλον αὐτῷ φορητὰ τῆς αἰσχύνης καὶ τῆς καταγνώσεως· καὶ τί δεῖ λέγειν, ὅπου γε καὶ τὸ ὡς ἀληθῶς κακὸν παραδέχεται πολλάκις, ἵνα μὴ ὑπομείνη τὸ φαινόμενον αἰσχρὸν; καὶ ταύτη τοίνυν, στοχαζόμενος τοῦ ἥθους, διὰ τῆς αἰσχροτήτος αὐτῷ προσάγει τὸν ἔλεγχον. εἰ δὲ καὶ ἐπὶ σωματικῷ κάλλει μεγαλαυχεῖται, καθαρτικόν ἐστι τῆς οἰήσεως τὸ δεικνύναι τὸ αἴσχος αὐτῷ κατὰ τὸ τιμιώτερον ὑπάρχον, τὴν ψυχὴν, καὶ ὅτι περιττὸν τὸ φαινόμενον κάλλος τῆς ψυχῆς οὔσης αἰσχροῦ. Proclus joue sur la proximité de τὸ αἰσχρὸν (la honte ou, en grec classique, la laideur) et de τὸ αἴσχος (la laideur ou, en grec homérique, la honte).

et bonheur¹. Une telle promesse n'a de sens qu'en tant que Socrate place son intervention sous un patronage démonique, voire divin, une protection qui n'est autre que celle qu'Alcibiade a cherchée en vain auprès de Périclès, dont la prestance pouvait rappeler à son âme la supériorité et la protection des (bons) démons². Sans une telle aide, c'est-à-dire sans un accès à la connaissance véritable, aucune puissance stable, aucune source durable d'honneur et de fierté n'est possible : Socrate est condition non seulement suffisante des hautes aspirations d'Alcibiade bien comprises, mais aussi nécessaire. Une telle grandiloquence est d'ailleurs ce qui sied au philosophe quand le moment s'y prête et qu'il n'est plus temps de jouer les humbles. En l'occurrence, il convient précisément de parler à l'orgueilleux son langage, tant pour en ménager les tendances querelleuses que pour l'appâter, sans pour autant lui mentir : la science promise par Socrate est bien le pouvoir suprême, et cette promesse n'accentue que le sain mépris d'Alcibiade pour ce qui l'empêche de progresser³.

Étonnement En effet, il y a coïncidence entre le moment de rejet des passions inférieures et celui d'ouverture à la philosophie. Nous avons déjà rencontré ce moment, c'est le *θαυμάζειν*, l'étonnement admiratif qui est le « principe de la philosophie »⁴. Les promesses de Socrate, son altier discours (sa *μεγαληγορία*) qui se vante de tant pouvoir offrir à Alcibiade, n'ont pas seulement pour fonction de l'appâter en lui donnant ce qu'il cherche, mais servent aussi à l'étonner. L'affirmation audacieuse de la supériorité de l'immatérielle philosophie sur les très concrets avantages dont dispose déjà Alcibiade déplace la discussion sur un terrain d'autant plus intrigant pour lui qu'il lui est étranger⁵. Cette altérité du personnage de Socrate et de la connaissance dont il est le champion se manifeste dans son attitude, qui en suggère la transcendance. En effet, sa présence silencieuse auprès du jeune homme intrigue ce dernier, ce qui lui rend les curieuses promesses d'autant plus étonnantes, et capte son attention⁶. Pour Alcibiade qui, malgré son mépris de la masse des autres hommes, en partage toujours les modes de pensée, la patience de Socrate est digne d'étonnement admiratif, au point de l'inciter à s'interroger sur les raisons de celle-ci⁷. Or, une fois que cette question se pose à Alcibiade et lui devient importante, il est déjà à moitié conquis, « car être pris du besoin d'apprendre la cause de ce que fait Socrate, c'est devenir l'amant de la connaissance qui préexiste en lui »⁸. On ne peut vouloir comprendre l'attitude de Socrate sans vouloir, du même coup, comprendre toute la pensée qui l'anime et justifie cette attitude. Une fois la curiosité acquise, celle-ci conduit par elle-même de la conversion vers l'inférieur (déjà affaiblie par la disposition méprisante d'Alcibiade, qu'il ne fallait donc pas éliminer) vers celle vers le supérieur (Socrate et le divin

1. *In Alc.* 151.12-154.16, en partie traduit ci-dessus, sous-section 5.2.2.

2. *In Alc.* 113.26-114.16.

3. Pour tout ceci, voir *In Alc.* 154.17-155.16.

4. *In Alc.* 42.5-43.5, citant le *Théétète* 155d. Voir notre sous-section 3.2.3.2.

5. *In Alc.* 164.1-22. La *μεγαληγορία* est déjà la caractéristique du discours de Socrate dans l'*Apologie* de Xénophon, I.4 et II.1-3.

6. *In Alc.* 165.14-166.17.

7. *In Alc.* 19.18-20.1 et 46.14-47.15.

8. *In Alc.* 21.7-9 : τὸ γὰρ τὴν αἰτίαν ποθῆσαι μαθεῖν ὧν πράττει Σωκράτης, ἐραστήν ἐστι γενέσθαι τῆς ἐν αὐτῷ προὔπαρχούσης ἐπιστήμης.

qu'il représente), au moyen de ce qui est l'enjeu du dialogue : la conversion vers soi-même, nécessaire à la connaissance de soi¹.

Le simple étonnement peut néanmoins ne pas y suffire. C'est pour cela, d'après Proclus, que Socrate se présente d'emblée comme démonique, ou du moins comme inspiré et incité à agir par son démon personnel.

Socrate se manifeste comme démonique, éveillant par là en lui une plus grande ἔκπληξις et démultipliant son étonnement envers la philosophie. Et c'est à juste titre que Socrate agit ainsi. En effet, de telles ἔκπληξεις nous poussent à la sympathie avec le bien. Tout comme dans les plus saintes des initiations, des stupéfactions (κατάπληξεις) précèdent les rites, tantôt causées par ce qui est dit, tantôt par ce que est montré, afin de soumettre l'âme au divin, de la même manière, au seuil de la philosophie, le maître éveille étonnement et ἔκπληξις à propos de lui-même chez le jeune homme, pour que les mots qui lui arrivent soient efficaces et l'encouragent à la vie philosophique.²

Le point d'importance est ici la notion de sympathie, qui indique la dimension subie de l'ἔκπληξις, le choc émotionnel proche de l'étonnement et qui le démultiplie, mais se caractérise par son intensité, voire sa violence. Par la comparaison avec les cérémonies mystériques, Proclus fait du premier contact avec Socrate une initiation, qui partage avec ces rites le moment de perte de repères indispensable à l'efficacité de l'époptie³. Il faut soumettre l'âme à l'action divine médiée par la providence du maître, et pour cela la stupéfier en mentionnant opportunément les enjeux sublimes au seuil desquels l'élève se trouve. Alcibiade est sûr de lui au point que l'étonnement risque de demeurer un jeu léger, une curiosité vite balayée par d'autres divertissements. En l'assortissant d'une ἔκπληξις (ou ébahissement), Socrate contraint Alcibiade à le prendre au sérieux, et à se poser sérieusement la question des raisons de son action, c'est-à-dire

1. *In Alc.* 20.1-21.7.

2. *In Alc.* 61.8-62.2 : δεικνυται οὖν ἤδη καὶ δαιμόνιός τις ὁ Σωκράτης μείζονα τὴν ἔκπληξιν ἀνεγείρων ἐν αὐτῷ καὶ πολλαπλασιάζων τὸ θαῦμα τὸ περὶ φιλοσοφίαν. καὶ τοῦτο εἰκότως ὁ Σωκράτης ποιεῖ· πολλαχοῦ γὰρ αἱ τοιαῦται ἐκπλήξεις εἰς τὴν περὶ τὸ ἀγαθὸν ἡμᾶς ἐπισπῶνται συμπάθειαν. ὥσπερ οὖν ἐν ταῖς ἀγιωτάταις τῶν τελετῶν προηγούνται τῶν δρωμένων καταπλήξεις τινές, αἱ μὲν διὰ τῶν λεγομένων, αἱ δὲ διὰ τῶν δεικνυμένων ὑποκατακλίνουσαι τῷ θεῷ τὴν ψυχὴν, οὕτω δὲ καὶ ἐν τοῖς τῆς φιλοσοφίας προθύροις ἀνεγείρει θαῦμα τῷ νεανίσκῳ καὶ ἔκπληξιν περὶ ἑαυτὸν ὁ καθηγούμενος, ἵνα δράσωσιν εἰς αὐτὸν οἱ λόγοι προϊόντες καὶ ἐκκαλέσωνται πρὸς τὴν φιλόσοφον ζωὴν.

3. La comparaison des premiers moments de l'enseignement avec les Mystères est fréquente chez Proclus : voir par exemple *In Alc.* 9.1-7 et 39.7-40.2. Ici en particulier, Proclus se rapproche fortement d'un fragment qu'on peut trouver chez Stobée, *Anthologie* IV.52.49.8-13 : Πλάναι τὰ πρῶτα καὶ περιδρομαὶ κοπῶδεις καὶ διὰ σκότους τινές ὑποπτοὶ πορεῖαι καὶ ἀτέλεστοι, εἶτα πρὸ τοῦ τέλους αὐτοῦ τὰ δεινὰ πάντα, φρίκη καὶ τρόμος καὶ ἰδρῶς καὶ θάμβος· ἐκ δὲ τούτου φῶς τι θαυμάσιον ἀπήντησεν καὶ τόποι καθαροὶ καὶ λειμῶνες ἐδέξαντο, φωνὰς καὶ χορείας καὶ σεμνότητος ἀκουσμάτων ἱερῶν καὶ φασμάτων ἀγίων ἔχοντες (« Il y a d'abord des déambulations épuisantes et des marches, inquiètes et sans but, dans l'obscurité, puis, juste avant la fin, toutes les choses terribles : frissons, tremblements, sueur et émerveillement. Après cela, une lumière étonnante se présente ; des prés et de purs paysages apparaissent, avec des chants, des danses, accompagnés des plus vénérables des paroles sacrées et des saintes apparitions »). Sur la question de son auteur, voir F. GRAF, *Eleusis und die orphische Dichtung Athens in vorhellenistischer Zeit*, Berlin, De Gruyter, 1974, p. 132-138 ; on considère traditionnellement qu'il s'agit de Plutarque. Ce que l'on sait des cérémonies mystériques, notamment à Éleusis, va effectivement dans le sens d'une désorientation initiale rituelle qui magnifie le moment final du rite. Sur leur reconstitution et analyse en lien avec les théories anthropologiques des rites de passage, voir par exemple S. S. M. DE CARVALHO, « Les mystères d'Éleusis », trad. par M. RALLE, *Dialogues d'histoire ancienne* 18.2 (1992 [1979]), p. 93-135.

à être sérieusement étonné. La mention de son caractère démonique est moins une menace (dont l'Alcméonide aurait ri) que la suggestion d'une importance insoupçonnée dans la situation qui l'étonne.

L'orgueilleux Alcibiade n'est pas accessible aux simples admonestations, il risque même de réagir de façon conflictuelle s'il n'est pas approché avec prudence. Sûr de lui et de sa place, il n'écouterait que celui qui peut lui apporter quelque chose ; il faut dès lors, avec la même prudence, lui montrer sa vulnérabilité à ce qu'il craint le plus : la honte. Souvent brillant, il est peu dupe des manipulations, et n'est guère plus réceptif aux grands discours sur les mérites d'une vie de sagesse, à moins qu'on ne parvienne à susciter sa curiosité. Mais quand par l'intérêt de hautes promesses, mêlé à la surprise de considérations radicalement nouvelles, à l'ἐκπληξις de la mention de l'action démonique, et à l'admiration suscitée par la vertu du maître (ici son impressionnante patience), on l'étonne, il est tout ouïe. Il n'aura alors de cesse de chercher à comprendre, ne serait-ce que pour obtenir ce qui lui manque, ou égaler et surpasser le potentiel concurrent. Et si la compétition est celle de la vertu et de la sagesse, il est désormais durablement placé, grâce à son orgueil, sur la bonne voie.

5.3.2.2 Conversion d'Alcibiade à la philosophie

Maintenir l'attention Pour que la captation de l'élève soit durable, il faut que ce qui la fonde persiste. Socrate doit pouvoir continuer à proposer à Alcibiade ce qui en a conquis l'intérêt, à savoir la puissance, mais aussi la connaissance qui lui permettra d'en faire (bon) usage¹. Or, la véritable puissance, que recherche Alcibiade en tant qu'il est magnanime, n'est pas à chercher du côté du pouvoir sur les hommes, toujours mâtiné de faiblesse, mais du côté de l'éminence démonique². C'est justement cela que lui propose Socrate. En effet, la manière dont il a acquis l'attention d'Alcibiade est la suivante : ses actes étonnent le jeune homme, qui veut en connaître la raison, or celle-ci est la science ; pour comprendre le comportement de Socrate il faut donc acquérir la science qui l'anime. L'enseignement socratique va progressivement ajouter une dimension à cet argument : cette science fait de Socrate une sorte de démon, et son attitude est la manifestation de cette puissance, qui est précisément celle qu'est censé désirer Alcibiade. C'est ce qui explique sa patience : puisque chaque réalité exerce une providence plus originaire et plus durable à proportion de son degré d'unité, la providence démonique de Socrate s'exerce avant les réalités sensibles (telles que les prétendants d'Alcibiade), et plus longtemps qu'elles. Cela explique aussi son silence jusqu'au jour où Alcibiade a fait la preuve de ses bonnes dispositions, et par là même évacué ses autres amants³. Si l'on considère Alcibiade comme une âme pourvue d'un corps, Socrate est un démon par rapport à elle, et c'est ce comportement de nature démonique — en fait : sa providence et donc son enseignement — qui est au cœur de l'étonnement d'Alcibiade. Elle l'alimente et continue ainsi à justifier l'intérêt du jeune homme pour la philosophie, et à l'empêcher de mépriser Socrate comme il le fait pour les autres amants⁴.

1. *In Alc.* 154.4-16.

2. *In Alc.* 84.26-85.7. Sur la manière dont il faut comprendre celle-ci, voir sous-section 4.1.2.

3. *In Alc.* 37.19-40.21 et 41.10-42.7. Sur ce principe métaphysique, voir *ET* 57-61.

4. *In Alc.* 45.7-46.1 et 60.1-63.12.

En tant qu'il est ambitieux et rêve de puissance, il désire nécessairement (bien qu'il n'en était pas conscient jusque là) l'enseignement socratique, aussi longtemps que celui-ci lui sera une voie d'accès vers la puissance stable qui lui manque, c'est-à-dire vers le démonique et le divin : toujours.

Purifier Comment se déroule l'éducation d'un élève capté et devenu attentif? Le début du *Commentaire sur le Premier Alcibiade* en annonce le plan. Dans un premier temps, il faut écarter les obstacles à la connaissance, ensuite exhorter à entretenir la vertu sans se contenter de l'avantage naturel, et enfin permettre la réminiscence de son être véritable. Plus loin dans le commentaire, la seconde de ces trois parties est supprimée, et il semble dès lors possible de passer de la purification de l'erreur directement à la connaissance de soi-même, avant que Proclus n'en revienne au plan en trois parties qu'il avait annoncé¹. On peut motiver cette variation de diverses manières, mais il suffit peut-être de rappeler que le premier plan est avant tout celui du dialogue (qui concerne donc l'éducation d'Alcibiade) tel que lu par Jamblique, auquel Proclus donne raison, tandis que le second est l'occasion pour ce dernier de souligner le passage de la phase réfutative au moment constructif de connaissance de soi, auquel l'appel à la vertu peut, d'un certain point de vue, être annexé.

Quoi qu'il en soit, une fois acquise l'attention de l'élève, la première étape du processus d'apprentissage est sans ambiguïté :

Le but de tous les arguments avancés ensuite est la purification de notre *διανοία* de la double ignorance, c'est-à-dire le retranchement des entraves à l'appréhension de la connaissance véritable. En effet, ce qui est imparfait ne peut obtenir sa propre perfection sans avoir d'abord traversé la purification de ses propres entraves : partout, purifier a cette fonction.²

Pour ce faire, Socrate va appliquer à Alcibiade sa méthode de réfutation, qui fonctionne comme une purge des opinions incohérentes, de la double ignorance, ainsi que des présomptions mal placées (car portant sur des biens extérieurs) qu'elles provoquent ; cette purification remplit un rôle analogue à celle de l'initiation mystérique. Cela ne l'empêche pas de procéder principalement par un enchaînement de syllogismes qui démontrent l'incohérence et la vacuité de ces présomptions, d'une manière rigoureuse et solide³. On peut ici noter qu'il s'agit moins de purifier Alcibiade de son orgueil que de purifier l'orgueil d'Alcibiade des objets qui n'en sont en fait pas dignes (ses biens extérieurs mais aussi ses opinions), et qu'il devrait plutôt mépriser. C'est d'ailleurs Alcibiade lui-même qui est invité à présider à ce tri :

Ne convertit-il pas le jeune homme à passer en revue les mouvements qui sont en lui, en se montrant non seulement un amoureux inspiré, mais aussi un sage

1. Respectivement *In Alc.* 14.9-19 ; 212.1-16 et 225.4-11.

2. *In Alc.* 174.1-8 : Ἡ μὲν πρόθεσις ἐστὶν ἀπάντων τῶν προσεχῶς ῥηθησομένων λόγων κάθαρσις τῆς διανοίας ἡμῶν ἀπὸ τῆς διπλῆς ἀγνοίας καὶ ἀφαίρεισι τῶν ἐπιπροσθούτων εἰς τὴν τῆς ἀληθοῦς ἐπιστήμης ἀνάληψιν. ἀδύνατον γὰρ τὰ ἀτελῆ τῆς ἑαυτῶν τελειότητος τυχεῖν μὴ διὰ τῆς ἑαυτῶν καθάρσεως τῶν ἐμποδίων πρότερον ὀδεύσαντα· τὸ γὰρ καθαίρειν πανταχοῦ ταύτην ἔχει τὴν δύναμιν.

3. *In Alc.* 174.8-181.3.

devin, puisqu'il met au jour toute sa vie et dissèque en quelque sorte les passions qui sont en lui, de la même façon que les plus excellents des médecins, avant de procéder aux soins, s'occupent d'anatomie, afin de comprendre en profondeur la nature du patient, et se servent des débridements d'abcès pour mettre au jour l'humeur gênante et rendre le corps disposé au soin ?¹

Socrate mène Alcibiade à son propre examen de soi, afin qu'il puisse diagnostiquer ses propres défaillances, et procéder ensuite au traitement approprié ; cette automédication est d'autant plus nécessaire qu'Alcibiade est orgueilleux. C'est notamment pour cela que Socrate formule sa réfutation sous forme de questions qui permettent à Alcibiade de se réfuter lui-même, sans recevoir l'argument comme un reproche extérieur, ce qui lui permet de garder la face, mais aussi d'accomplir le travail par lui-même². Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas encore de l'étape finale de l'éducation socratique, celle de la connaissance de soi, puisque celle-ci, comme on l'a vu, consiste en une connaissance de son être véritable ; or, ce n'est pas de cela qu'il est question ici, mais bien d'une explicitation de ce qui n'est précisément pas cet être : les opinions erronées qui empêchent l'accès à cette connaissance.

Rediriger Venons-en à la seconde étape (si on l'accepte comme telle), celle de l'exhortation à la vertu. Tout utiles pour sa prise en charge par Socrate que soient l'ambition et le mépris d'Alcibiade, ils sont en eux-mêmes – par sa volonté de commander sur les Athéniens à peine sorti de l'éphébie, de rivaliser avec son propre tuteur Périclès ainsi qu'avec les héros du passé – déraisonnables et donc ultimement indésirables³. Pour être plus précis :

Les notions qu'ont de telles âmes sont grandes et admirables, mais leurs occupations sont petites, vulgaires et illusoire, puisque poursuivies sans la science : les secondes sont contre-nature là où les premières sont conformes à la nature, les unes sont nées de l'oubli et de l'ignorance, les autres sont les mouvements de ce qui est naturellement en gestation en eux.⁴

L'exhortation à la vertu est exhortation à accomplir sa véritable nature, celle qui est déjà recherchée par les aspirations spontanées d'Alcibiade : il s'agit de se donner les moyens de réaliser son désir sans se détruire dans le processus, mais sans non plus éliminer ce désir. En effet, même si Alcibiade dirige son orgueil sur d'indignes objets, même si son mépris des plaisirs ordinaires est surtout provoqué par sa vanité, il est néanmoins conforme à la raison et peut s'avérer bénéfique. C'est la raison pour laquelle Socrate en fait l'éloge lorsqu'il rencontre

1. *In Alc.* 119.8-16 : οὐκ ἐπιστρέφει μὲν τὸν νεανίσκον εἰς ἐξέτασιν τῶν ἐν αὐτῷ κινήματων, δείκνυσι δὲ ἑαυτὸν οὐ μόνον ἔνθεον ἔρωτικόν, ἀλλὰ καὶ μάντιν σοφόν, ὅλην αὐτοῦ τὴν ζωὴν ἐκφήναντα καὶ οἷον ἀνατεμόντα τὰ ἐν αὐτῷ πάθη, καθάπερ οἱ δεινοὶ τῶν ἰατρῶν πρὸ τῶν ἰάσεων ταῖς ἀνατομαῖς ἐγχειροῦσιν, ἵνα τὴν φύσιν τοῦ θεραπευομένου κατανοήσωσι, ταῖς ἀναστομώσεσι χρώμενοι τῶν ἐλκῶν, ἵνα προκαλέσωσιν τὸν ἐνοχλοῦντα χυμὸν καὶ ἐπιτήδειον ποιήσωσι τὸ σῶμα πρὸς τὴν ἴασιν; Sur l'utilisation de la métaphore médicale, voir l'annexe.

2. *In Alc.* 141.13-23.

3. *In Alc.* 145.1-148.9.

4. *In Alc.* 150.22-27 : αἱ μὲν οὖν ἔννοιαι μεγάλαι καὶ θαυμασταὶ τῶν τοιούτων ψυχῶν, τὰ δὲ ἐπιτηδεύματα σμικρὰ καὶ ἀγεννῆ καὶ εἰδωλικά, χωρὶς ἐπιστήμης μεταδιωκόμενα· τὰ μὲν γάρ ἐστι παρὰ φύσιν, αἱ δὲ κατὰ φύσιν, καὶ τὰ μὲν λήθης ἐστὶν ἔκγονα καὶ ἀγνοίας, αἱ δὲ τῶν αὐτοφυῶν ὠδίνων ἀνακινήσεις.

Alcibiade : il fait mine d'ignorer sa vanité, pour rapporter son mépris à la raison et à la lucidité qu'il attribue à Alcibiade, lequel ne peut s'en dédire sans décevoir Socrate autant que lui-même¹. L'erreur de Socrate est calculée, le bénéfice du doute (même lorsqu'aucun doute ne s'impose) sert à manœuvrer le jeune homme, à le pousser à se montrer moins vain qu'il n'est. Quand même il protesterait, il lui faudrait pour cela s'exposer comme vain ; qu'il le fasse ou préfère jouer le jeu de la raison, Socrate a gagné. C'est un exemple clair d'une progression fondée sur les seules ressources des tendances spontanées de l'élève.

Un autre exemple voit Socrate prendre pour point de départ l'affirmation d'Alcibiade — héritée du sens commun et acceptée par volonté d'être honoré par lui — que la justice vaut mieux que l'injustice. Il montre à partir de là en quoi tout rôle de pouvoir et d'honneur n'a de sens qu'en tant que visant au juste, c'est-à-dire que l'art politique est celui de la justice. La quête de pouvoir et d'honneurs passe dès lors par une connaissance (et une pratique) de la justice, non seulement de celle entre les parties de la cité, mais aussi de celle, corrélative, entre les parties de l'âme, c'est-à-dire justement la vertu². Cette connaissance du juste commence par celle des modalités de cette connaissance elle-même : Alcibiade ne comprend la justice qu'en se rendant progressivement compte qu'il la possède sans bien la cerner, et qu'il ne peut l'obtenir vraiment par de simples mouvements qui restent au niveau du corps. En raison de la condition incorporée de l'âme humaine, toute connaissance pour celle-ci est en effet un processus temporel (et qui doit donc survenir à partir d'un état d'ignorance), mais non strictement dépendant des mouvements du corps auquel elle se lie, car ce mouvement repose avant tout sur la présence du souvenir, en l'âme, de l'intelligible³. La fierté du jeune homme est bel et bien confirmée dans son intuition première, mais elle est ramenée à une plus précise évaluation de son objet : son âme possède bien la connaissance comme une trace en elle de ce qu'il y a de plus grand, mais celle-ci n'est pas de tout temps actualisée. Cette reconduction à sa juste place de sa fierté (que Socrate ne doit donc ni étouffer ni nourrir sans discernement) est condition de possibilité de toute connaissance, y compris de celle du juste, c'est-à-dire de ce qui est indispensable à la réalisation véritable de l'ambition d'Alcibiade.

Enfin, Socrate exhorte plus explicitement Alcibiade, un peu plus loin ; toutefois, ce n'est pas directement à agir vertueusement. Au contraire, il le provoque, l'incite à lui parler de la différence entre « juste » et « profitable » comme il le ferait devant une assemblée, puisqu'il prétend prendre bientôt la parole devant l'Assemblée athénienne. Ce faisant, il secoue Alcibiade et le heurte (*κινῆσαι καὶ πλῆξαι*), il le met dans l'état d'agitation auquel il tend naturellement, puisqu'il se veut démagogue⁴. Mais cette fois, il ne s'agit plus de flatterie ou de prudence de la part de Socrate, ni même de réfutation : le but n'est pas de mener Alcibiade à se ridiculiser faute

1. *In Alc.* 100.8-23. Cette stratégie est décrite comme une sorte d'exhortation. Un autre exemple de transformation rhétorique de l'ambition en vertu, par un éloge qui transforme le sens d'un propos, se trouve selon Proclus dans le *Parménide*, 128d-129e. Lorsque Zénon évoque la possibilité (pour la nier) d'un argument écrit par ambition, par espoir d'être honoré, Socrate en fait l'éloge et transforme cette éventuelle ambition en courage, ce qui permet de déplacer la portée de la conversation vers des enjeux « invisibles » (disons désintéressés) plutôt que « visibles » (disons prosaïques) : *In Parm.* II.778.1-15.

2. *In Alc.* 218.1-223.19.

3. *In Alc.* 226.9-228.14.

4. *In Alc.* 307.2-10.

d'arguments, d'autant qu'à ce stade du dialogue, du moins d'après Proclus, la réfutation a déjà eu lieu. Au contraire, par cette mise en situation où Alcibiade devient orateur et Socrate peuple d'Athènes, le jeune homme est forcé de jouer le jeu de la recherche d'arguments, d'examiner différentes options et leurs implications, d'en choisir une et de la défendre, bref, de « s'exercer aux combats dialectiques », ce qui l'initie à l'exercice philosophique¹. On peut reconnaître là le travail de la méthode épichérématique, émule doxastique de la dialectique proprement dite, qui y entraîne et y prépare². Une fois encore, le jeu éducatif auquel est amené Alcibiade ne lui est pas imposé ni même proposé comme un exercice scolaire, mais se présente comme l'aboutissement naturel des prétentions et désirs spontanés d'Alcibiade : argumenter est ce qu'il veut depuis le début. Socrate l'« exhorte » ainsi à opérer une recherche quasiment philosophique, mais en la présentant comme une tribune politique.

Réminiscence et progrès durable Purifier Alcibiade de sa double ignorance et l'exhorter à la vertu sont des étapes logiquement distinctes, mais elles peuvent en pratique être menées de front, ou du moins se recouvrir. Il en va différemment de la réminiscence proprement dite, qui est préparée mais non accomplie par ces deux premières étapes. La première est un travail d'accompagnement presque médical, la seconde un mentorat qui a encore quelque chose de rhétorique (quoique d'une rhétorique rationnelle) ou de protreptique. « Et celles-ci étant accomplies, la troisième [étape] trouve son terme par l'apprentissage et la découverte : il n'y a pas pour nous d'autre mode de connaissance que l'apprentissage et la découverte. »³ On retrouve ici le schéma familier décrit lors des chapitres précédents : il faut dépasser la double ignorance par une réminiscence qui ne peut être que découverte ou apprentissage, avec l'accompagnement provident d'un maître, ici Socrate⁴. Alcibiade, par son caractère et ses diverses qualités, pourra mener assez loin ce travail, car plus une âme est automotrice — c'est-à-dire : moins elle est infectée par l'inférieur, ici les passions et attachements sensibles — plus elle est capable de découverte et moins elle a besoin d'enseignement⁵. Ceci dit, le progrès de l'âme ne doit pas seulement s'évaluer dans la vie présente, il doit tenir compte de la série d'incarnations successives dans laquelle elle s'inscrit ; pour certaines âmes, ce sera bien assez pour une vie de commencer à se détacher de leurs entraves passionnelles, ou de soupçonner la supériorité de la vertu et la trace à l'intérieur d'elles-mêmes de l'intelligible. Même le prometteur Alcibiade, faute de circonstances favorables, ne parviendra pas en une vie à accomplir tout le progrès qu'il avait encore à faire⁶. Dans la mesure où une infinité d'incarnations est encore à venir, on peut concevoir que la quête la plus importante de cette sempiternité, celle de la connaissance de

1. *In Alc.* 312.23-313.1.

2. Voir notre sous-section 2.1.1.

3. *In Alc.* 225.11-14 : τούτων δὲ τοιούτων ὄντων τὸ τρίτον διὰ τε μαθήσεως καὶ εὐρέσεως ἔχει τὸ τέλειον. οὐ γὰρ ἄλλος ἐστὶ γνώσεως τρόπος ἐν ἡμῖν ἄλλ' ἢ μάθησις ἢ εὐρεσις.

4. Voir aussi *In Alc.* 187.1-189.3.

5. *In Alc.* 225.18-226.8. Sur le rapport entre ces deux aspects de la réminiscence, voir notre section 1.4.

6. *In Alc.* 90.12-22, voir D. A. LAYNE, « A Fatal or Providential Affair ? », *art. cit.*, dont on peut compléter la reconstruction en mentionnant le cas d'une âme qui semble avoir accompli la connaissance de soi qui restera encore longtemps inaccessible à Alcibiade : l'âme d'Ulysse dans le mythe d'Er, qui est décrite par Proclus comme ayant atteint le terme de sa recherche, dépassant par là l'ambition qui l'avait par le passé caractérisée, voir *In Remp.* II.320.5-24.

soi, doit s'étaler sur plusieurs vies. Cela peut expliquer que l'on ait peu d'explications sur le déroulé de cette troisième phase de l'enseignement socratique : non seulement Alcibiade n'en est qu'à ses débuts auprès de Socrate, mais en plus il n'accomplira pas la connaissance de soi dans sa présente vie.

5.3.3 Généralisation

Peut-on tirer de cet exemple unique mais longuement développé par Proclus une caractérisation plus générale des interactions pédagogiques ? Comme il s'agit d'Alcibiade, beaucoup de considérations sont liées au caractère particulier de l'Alcméonide, excessif et orgueilleux. Pourtant, il est à bien des égards typique ou du moins paradigmatique, ne serait-ce que comme élève prodige dont les autres âmes qui apprennent sont des variations moins marquées. D'ailleurs, plusieurs des remarques citées dans le résumé ci-dessus passent sans transition du registre particulier de cette interaction fictive à ce qu'il convient, en général, de faire avec un élève. À ce titre, une première dimension importante est la structure de l'entretien, que nous avons tenté de reproduire dans le plan de la sous-section précédente. Le maître doit d'abord gagner l'attention de son élève, par le ménagement prudent, les formes d'encouragement ou de blâme, les promesses d'un progrès, l'étonnement et l'ἔκπληξις. Il doit ensuite maintenir cet intérêt suffisamment longtemps pour permettre à l'élève d'accepter la réfutation et même de s'autoréfuter, de manière à rediriger ses tendances spontanées vers une recherche autonome de la vertu, qui puisse subsister même sans la stimulation affective constante du maître. Cette structure est celle que retrouve Proclus dans le *Premier Alcibiade* (du moins dans la portion pour laquelle nous avons son commentaire) ; il la condense explicitement lorsqu'il discute les trois grandes étapes de purification, exhortation et conversion réminiscente¹. Au moins sous cette forme abstraite, elle a une portée qui dépasse l'entretien relaté dans le dialogue. Mais rien n'empêche de considérer que la structure de conquête et de maintien de l'attention de l'élève en vue de son autonomie cognitive puisse être reportée à d'autres profils que celui de l'ambitieux Alcibiade. Sans doute les difficultés se répartiront-elles différemment : détacher l'élève des intérêts matériels est plus aisé quand il est ambitieux que quand il est cupide, et c'est l'inverse quand il s'agit d'en éviter les réactions querelleuses. À ces nuances près, on peut considérer le modèle comme portant sur tout entretien ; nous n'allons pas en répéter tout l'enchaînement ici, d'autant que les textes manquent pour nourrir la conjecture. Nous pouvons en revanche insister sur quelques aspects importants pour l'accompagnement affectif d'un élève, certes à nouveau à partir de l'entretien avec Alcibiade, mais sur des points dont l'intérêt dépasse de loin ce personnage particulier.

5.3.3.1 Ménagement et autoréfutation

Méfiance et réception Un premier aspect sur lequel s'est attardé Proclus est l'ensemble des précautions prises par Socrate pour ménager Alcibiade. À plusieurs reprises, l'enjeu était d'éviter que le jeune homme ne se braque, ne refuse et combatte l'influence socratique, ou

1. *In Alc.* 14.9-19 ; 212.1-16 et 225.4-11, discutés dans la sous-section 5.3.1 ci-dessus.

encore ne la méprise comme il méprise ses autres prétendants. Dans son cas, on peut distinguer deux causes à ce risque, elles agissent de concert. L'une est sa disposition orgueilleuse, qui implique fierté, mépris et ambition, plaçant rapidement un interlocuteur dans la catégorie des rivaux à combattre, ou dans celle des inférieurs qui n'ont rien à enseigner. L'autre est sa double ignorance, qui le rend incapable non seulement de discerner la sagesse socratique, mais aussi le caractère partiel et boiteux de sa propre vision du monde. Bien que les deux se renforcent mutuellement, c'est en tant qu'orgueilleux qu'il veut surpasser et dominer autrui ; c'est en tant que double ignorant qu'il croit ses opinions toutes vraies et surtout adéquatement articulées, voire n'envisage pas qu'elles puissent ne pas l'être. Mais pour qui considère ainsi ses opinions, toute remise en question venue de l'extérieur est une attaque, une menace, qui nécessite, sinon qu'on l'écrase triomphalement, au moins qu'en s'on préserve et s'en défende. En effet, dans l'hypothèse où l'on est incapable de concevoir par soi-même la possibilité qu'on soit ignorant sans le savoir, il est peu probable qu'on applique pareille charité à autrui. Celui-ci, s'il tente de nous réfuter, le fait donc probablement par stratégie, voire par malveillance. Le double ignorant a dès lors peu de raison d'accueillir favorablement un enseignement dogmatique, ou même une réfutation en règle. Il risque fort de réagir sur un mode conflictuel, au moins défensif, que ce soit par le refus pur et simple de la discussion, ou par l'adoption d'une posture éristique. Or l'éristique, si elle a son utilité ponctuelle en tant que mobilisant partiellement des méthodes apparentées à celles de l'épichérématique et donc de la dialectique, empêche tout dépassement du niveau de l'opinion pour accéder à celui du raisonnement dianéotique universel ; elle ne doit donc pas structurer l'interaction pédagogique¹. Certes, l'élève déjà raisonnablement avancé a appris à ne pas prendre mal les corrections et réfutations et à plutôt les accueillir avec joie, voire à les rechercher, tant elles contribuent à sa propre progression². Mais il s'agit justement d'un élève qui n'est plus ou presque plus doublement ignorant. En attendant d'atteindre ce point, il faut composer avec la double ignorance que l'on cherche à éradiquer.

Dès lors, il est impératif que l'enseignant approche l'élève comme un allié et soit reçu comme tel, plutôt que comme une menace ou une agression : « il n'est possible pour l'imparfait de recevoir un bienfait d'autrui que s'il attribue de bonnes intentions à celui qui lui offre le perfectionnement »³. La raison n'en est pas tant le bien-être ou la sérénité des rapports que l'inefficacité qu'il y aurait à dénoncer la double ignorance de l'extérieur. La nature même de celle-ci fait que l'élève n'a aucun motif de désirer en sortir pour adopter le mode de pensée du maître s'il est différent du sien. Le mouvement de conversion doit dès lors prendre appui à l'intérieur des tendances spontanées de l'élève. C'est en elles qu'il peut y avoir rencontre et alliance entre enseignant et apprenant. Elles varient selon la disposition de chaque âme. S'y adapter, pour le maître, c'est discerner ce que désire l'élève et comment la connaissance de soi, qui est le bien véritable, peut répondre à ce désir mieux encore que les objets visés par l'élève⁴.

1. Ce thème revient dans l'*In Parm.* II.779.33-781.20 et V.1027.27-31.

2. Comme le jeune Socrate du *Parménide* selon l'*In Parm.* V.977.5-978.10.

3. *In Alc.* 232.7-9 : οὐδὲ γὰρ ἄλλως δυνατὸν τὸ ἀτελέστερον ὠφελείας ἀπ' ἄλλου τυχεῖν ἢ πιστεῦσαν εὔνου εἶναι τὸ τὴν τελειότητα προτεῖνον.

4. On pourrait craindre que les désirs spontanés d'une âme soient en définitive incompatibles avec l'apprentissage, autrement dit qu'un individu ne veuille pas apprendre, ni ne veuille quelque chose qui nécessite

L'approche d'un élève, avant toute argumentation, exige un double exercice d'apprivoisement. D'abord, il faut repérer ce que désire l'élève au fond de lui, ce qui oriente son action, bref, quelle est sa disposition, où il se situe parmi (ou entre) les façons connues de désirer le bien. Souvent, l'objet réel de ce désir (par exemple l'autosuffisance) sera cachée derrière sa forme plus immédiatement consciente (par exemple la richesse). Ensuite, l'enseignant doit convaincre l'élève qu'il peut lui apporter des moyens fiables d'obtenir ce qu'il désire. Pour l'ambitieux c'était le pouvoir et l'honneur, un cupide rêve d'autosuffisance et d'abondance, un hédoniste de légèreté et d'absence de trouble, un mélomane d'harmonies, et ainsi de suite. Bien sûr, il y a risque de tromperie ou au moins de malentendu, puisque les bienfaits de la connaissance n'apportent pas à l'élève ce qu'il attend au sens exact où il l'entend. C'est même clairement assumé lorsque Proclus place dans cette démarche les promesses grandioses et apparemment démesurées que Socrate fait à Alcibiade¹. Mais il semble que le Diadoque estime suffisant de donner à chaque élève ce qu'il veut vraiment (et que l'enseignant discerne éventuellement mieux que lui-même), même si l'élève ne soupçonne pas encore toutes les formes que cela peut prendre. La posture de l'enseignant est celle de quelqu'un qui possède et propose de partager une ressource merveilleuse, il n'a donc pas de raison de chercher à l'imposer, bien que rien ne le force à tout dévoiler d'emblée.

Réfuter Les chemins par lesquels l'élève est amadoué varient selon sa disposition. Ils ont en commun de tendre vers une autoréfutation. Nous avons vu que la réfutation est indispensable pour surmonter la double ignorance, ensuite qu'une réfutation de l'élève double ignorant par le maître a toutes les chances d'être étouffée avant même d'avoir le moindre effet. Ne reste donc que la possibilité de faire en sorte que l'élève se réfute lui-même. Il pourrait être amené à le faire naturellement par les circonstances, mais l'enseignant peut aussi susciter, sans la compromettre, l'autoréfutation. Celle-ci ne diffère guère, en effet, d'une réfutation ordinaire, dans la mesure où réfuter exige toujours de partir de prémisses admises par la personne à réfuter. La différence est que, contrairement à la réfutation socratique classique, où le réfuteur énonce des propositions auxquelles le réfuté donne son accord, il pose plutôt des questions ouvertes auxquelles répond l'élève, de telle manière qu'il constate lui-même l'incohérence et n'attribue qu'à lui-même la réfutation². On est toujours responsable de sa propre inconséquence et donc de la réfutation qu'elle permet, même si celle-ci vient de l'extérieur. Toutefois, amener quelqu'un à lui-même formuler les thèses concernées sous leur forme la plus irréconciliable permet de mettre en évidence ce caractère autoréfutatif de tout ensemble d'opinions non vraies. Cela n'exclut

d'apprendre ou même puisse s'en accommoder. Dans la perspective proclienne, un tel individu n'existe pas. En effet, tant les dispositions de chaque personnalité que la manière dont se déploie la double ignorance sont toujours des articulations maladroites des *ἔννοια*, qui sont aussi l'objet de la connaissance de soi et qui sont structurées, d'une façon ou d'une autre, par l'*ἔννοια* du Bien. Il n'existe ainsi pas de désir (aussi excentrique ou pervers soit-il) qui ne soit une approximation de l'aspiration au Bien, ni d'opinion (aussi délirante soit-elle) qui ne soit dérivée d'*ἔννοια* vraies. L'enseignant peut donc partir du principe que l'élève n'est pas de mauvaise volonté, mais cherche le bien et le vrai d'une manière inefficace qu'il doit pouvoir améliorer.

1. *In Alc.* 155.17-156.18.

2. C'est du moins comme cela que Proclus interprète la formulation des questions de Socrate dans le *Premier Alcibiade* : voir en particulier *In Alc.* 237.23-238.8.

pas les résistances. Bien que chacun soit responsable de sa propre réfutabilité, il faut pouvoir rappeler à l'élève que c'est lui qui a formulé chacune des propositions en question ; Socrate doit rappeler à Alcibiade que c'est lui qui a, de lui-même, affirmé qu'il n'avait jamais appris ou découvert ce qu'était le juste, et pourtant qu'il s'estimait bon conseiller en la matière¹. La façon dont les questions sont amenées est certes chargée et volontairement dirigée par le maître (il est bien en train d'enseigner !), mais il doit effacer son rôle pour laisser l'élève se tromper : du point de vue de celui-ci, tout doit se passer comme s'il s'était lui-même rendu compte de son erreur, ou du fait qu'il n'avait qu'en partie raison. Ce faisant, l'enseignant imite la providence divine : les dieux aussi nous offrent des bienfaits et nous mettent en branle tout en faisant en sorte que nous nous sentions les auteurs de nos actions et de leurs fruits². C'est seulement comme cela que l'élève peut préserver l'intuition de la vérité profonde de ses aspirations sans rester prisonnier de sa disposition naturelle.

Douceur C'est dans cette perspective qu'on peut comprendre un autre point important de l'approche socratique lue par Proclus : la douceur³. S'apercevoir qu'on fait fausse route est désagréable. Devoir l'admettre et perdre la face l'est plus encore, au point que la résistance est presque inévitable. Il convient donc que l'enseignant atténue cette peine, qu'il rende la réfutation supportable à l'élève. Cela passe par plusieurs moyens, dont le *Premier Alcibiade* fournit quelques exemples. L'un d'eux est proche de l'autoréfutation : en rapportant le blâme ou la réfutation à un tiers, l'enseignant peut les rendre moins frontaux, en diminuer la brutalité. Cela permet d'éviter que l'enseignant ait un rôle d'accusateur, il peut ainsi prendre celui de consolateur ou simplement de témoin. On peut alors se concentrer sur le contenu du reproche plutôt que sur le rapport à celui qui le formule, et ainsi construire une relation plus sereine avec l'interlocuteur. Proclus retrouve ce procédé rhétorique chez Platon, Homère et Démosthène, il considère que l'autoréfutation peut, au moins sous ce rapport, en être considérée comme un cas particulier⁴. Ceci étant, même l'autoréfutation comporte une part de peine, de frustration et de découragement telle qu'on peut être tenté de n'y pas trop penser. C'est pourquoi l'enseignant peut faire usage d'éloges pour ménager la sensibilité de l'élève. Il peut s'agir de compliments sincères, de rappels ou d'explicitations des qualités constatées chez l'élève, pour préparer ou agrémenter sa réfutation. Mais l'enseignant habile peut aussi user autrement de l'éloge, par la pratique du double sens. Inventer des mérites serait mentir, et à terme nuisible pour la construction de la confiance entre maître et élève. Ceci dit, il est possible de tourner l'éloge de manière à plaire et à amadouer tout en contenant les éléments qui, bien compris, portent implicitement une mise en question, voire des éléments d'accusation ou de réfutation. Selon Proclus, c'est ce que Socrate fait avec Alcibiade, en rendant progressivement plus claires et plus directes ses allusions, à mesure que se développe sa relation avec le jeune homme et la

1. *In Alc.* 283.1-289.1, sur 112e-113b.

2. *In Alc.* 241.18-23.

3. À propos de l'insistance proclienne sur la douceur ou bienveillance socratique dans l'*In Alc.*, outre les passages cités dans la sous-section précédente, voir F. RENAUD et H. TARRANT, *The Platonic Alcibiades I*, *op. cit.*, p. 177-186.

4. *In Alc.* 289.1-290.15.

conscience chez ce dernier de ses propres limites¹. Le même propos peut, selon sa formulation, insister davantage sur les succès ou sur les insuffisances de l'individu concerné. En jouant sur cette formulation et en faisant varier sa sévérité, l'enseignant peut, sans se contredire, adapter son discours à l'état d'avancement de l'autoréfutation de l'élève, aussi bien qu'à la familiarité qu'il a acquise avec lui.

L'état extrême, là aussi, est celui de l'élève sorti de la double ignorance ou en passe de l'être. Sans négliger de sobres éloges qui prennent acte des merveilleux progrès déjà accomplis par le jeune Socrate, Parménide n'hésite pas à lui adresser de francs reproches (ἐπίπληξις) pour accélérer sa progression. Ce n'est même pas pour sanctionner une paresse ou une grave maladresse : Socrate a de bonnes raisons d'affirmer ce qu'il affirme sur les formes s'il les prend (par exemple) comme matérielles, mais les reproches de Parménide à divers moments du dialogue servent à lui faire soupçonner un niveau de formes qu'il n'envisageait pas encore. Le reproche est en fait une simple partie de la réfutation, l'aspect extérieur d'une objection utile au progrès cognitif². Puisqu'il a été clairement établi précédemment (tant dans le dialogue que dans son commentaire) qu'à ce niveau de travail intellectuel, il ne saurait être question d'éristique, les objections et les réfutations, dans leur brutale franchise, sont prises comme des outils pour progresser et accueillies comme telles, de bon cœur, par tous les participants. Cela n'est possible qu'entre philosophes, c'est-à-dire entre âmes suffisamment conscientes de leur état cognitif pour ne pas voir compétition ou menace là où il y a occasion d'apprendre. Un tel état de maturité intellectuelle, suffisante pour n'avoir plus besoin d'être ménagé, est le résultat d'un long processus d'approche prudente, à la limite de la manipulation affective, pour initier à être réfuté et autoréfuté sans trop s'en peiner ou s'en irriter. Il n'est pas le point de départ.

5.3.3.2 Stratégies affectives

Par opposition à l'élève avancé, capable d'entendre critiques et objections de bonne grâce, le débutant n'est pas prêt à être aussi directement corrigé, quand bien même les corrections seraient adaptées à son niveau de progression intellectuelle. C'est pour cela qu'il doit être ménagé, et aussi que l'enseignant doit pouvoir partir de ses tendances spontanées. Mais les manœuvres rhétoriques repérées par Proclus chez Socrate ne se limitent pas à faire accepter plus facilement la réfutation : il y a dans l'exhortation davantage qu'une consolation. Non seulement l'enseignant doit être attentif à préserver la disposition de l'élève (contre le découragement par exemple), il doit aussi la perfectionner³. Plusieurs outils positifs s'ajoutent donc à la prudence qui protège des peines de la réfutation.

Éloge Même chez un élève avancé comme le jeune Socrate, le travail sur la disposition ne se fait pas exclusivement avec des arguments rationnels, mais ponctuellement aussi par des éloges.

1. *In Alc.* 209.2-25.

2. *In Parm.* III.834.35-838.2 et IV.856.28-858.37.

3. *In Alc.* 237.17-22.

Le discours de Parménide rend parfaites les ἔννοιαι de Socrate, il les articule et les élève, en faisant l'éloge des pensées non perverses, en perfectionnant les plus imparfaites et en articulant celles qui sont confuses.¹

Dans ces deux listes d'actions concomitantes, l'idée de perfectionnement et celle d'articulation se retrouvent de part et d'autre, ne laissant que l'élévation des ἔννοιαι et leur éloge, que l'on peut donc rapprocher. Parmi les ἔννοιαι, certaines peuvent n'être pas confuses, elles peuvent avoir gardé leur bonne articulation, ou l'avoir déjà reconquise. Mais en l'état d'ignorance, qu'elle soit simple ou double, on peut être incapable de les distinguer de celles qui sont effectivement corrompues. Pour la double ignorance, cela va de soi : c'en est la définition. Pour l'ignorance simple, c'est moins évident. Toutefois, pour qui s'est rendu compte qu'il a longtemps vécu en ignorant sa propre ignorance, toute conception qui semble certaine est suspecte : tant qu'une connaissance suffisamment complète n'est pas acquise, on ne peut être sûr de savoir quelles ἔννοιαι sont bien articulées et quelles sont celles qui n'en ont que l'apparence subjective. L'éloge par celui qui sait peut ainsi avoir une utilité élévatrice : en faisant remarquer à l'élève quelles sont ses intuitions correctes, il les confirme et lui en indique la dignité : l'élève s'en trouve ainsi plus avancé. De façon générale, l'éloge sert à lui indiquer les pensées et les propos qui le font progresser, lui donnant par là des indications sur la manière dont il peut procéder, et renforçant tant sa capacité que sa motivation à se comporter de la sorte². Cette logique de rétroaction, voire de comportementalisme, se retrouve dans d'autres caractérisations procliennes de l'éloge, cette fois de l'éloge de personnages tiers, réels ou fictifs (y compris ceux de la tragédie classique), qui sert à encourager les auditeurs à imiter les actes de ces personnages, pour se rendre dignes de semblables compliments³. Cette irruption de comportementalisme dans la pensée proclienne, autrement plus intellectualiste, n'est pas si incongrue : nous avons déjà rencontré une telle mécanique de renforcements à propos du dressage des affections, préalable à l'enseignement rationnel. Dans la mesure où la conquête de la connaissance de soi se fait contre les passions, celles-ci, même si elles sont globalement maîtrisées, restent présentes et jouent encore un rôle secondaire. Leur mobilisation à travers la pratique de l'éloge a d'ailleurs ses limites : après l'avoir tant complimenté, Socrate fait néanmoins remarquer à Alcibiade qu'il est tout à fait possible d'accomplir des actions louées mais cependant mauvaises⁴. Si l'éloge est un outil qui permet de poursuivre la redirection appropriée des passions, il n'est pas érigé en critère fiable, ni pour l'action éthique, ni pour le discernement cognitif.

Jeu sur la curiosité L'utilisation raisonnée de l'éloge et blâme permet au maître de diriger les attitudes, y compris cognitives, de l'élève. C'est aussi le cas d'autres stratégies sociales, qui pour la plupart ne reçoivent pas de nom particulier, mais obéissent à la même logique d'utilisation du plaisir et de la peine pour renforcer ou atténuer certains comportements. Par

1. *In Parm.* IV.837.35-838.8 : τελεσιουργός ἐστιν ὁ τοῦ Παρμενίδου λόγος τῶν τοῦ Σωκράτους ἐνοιῶν καὶ διαρθρωτικός καὶ ἐναγωγός, ἐπαινῶν μὲν τὰ ἀδιάστροφα αὐτοῦ νοήματα, τελειῶν δὲ τὰ ἀτελέστερα καὶ διαρθρῶν τὰ συγκεχυμένα.

2. *In Parm.* II.782.21-35 et V.996.30-997.4.

3. *In Remp.* I.66.12-17 et *In Crat.* 92, p. 46.5-11.

4. *In Alc.* 332.3-24.

la façon de présenter les choses et de poser les questions, il est possible de faire naître plaisir ou déplaisir, ardeur ou honte, et d'ainsi manœuvrer les affections de l'élève. Cependant, au moins l'une de ces stratégies ne repose pas directement sur le plaisir et la peine. Il s'agit des manières dont l'enseignant peut et doit susciter l'étonnement et l'ἔκπληξις.

Nous avons vu que ces deux émotions sont des modes de prise de conscience par l'élève que quelque chose lui échappe : curiosité intéressée d'une part, admiration teintée d'inquiétude d'autre part¹. Proclus commente la façon particulière dont Socrate provoque l'étonnement et l'ἔκπληξις d'Alcibiade. D'abord, il agit de manière inattendue par rapport à l'expérience habituelle de l'adolescent : les hommes mûrs le courtisent en le fréquentant, en lui offrant des cadeaux, ou ils vaquent à leurs occupations plaisantes ou intéressées, sans se soucier de lui, alors que Socrate l'observe en silence. Son étonnement naît de l'incongruité de l'attitude, et du fait que Socrate suggère l'existence d'une cause réelle et puissante sans la décrire : il y a rhétorique de l'amorce, d'en dire juste assez pour éveiller la curiosité. Provoquer l'étonnement ainsi conçu peut se décliner en d'innombrables techniques, remarquons seulement qu'en l'espèce, Socrate est parfaitement capable d'assumer ensuite le personnage par lequel il a intrigué Alcibiade. L'essentiel serait alors de surprendre assez pour qu'il soit évident que quelque chose échappe encore à l'élève, sans tomber dans un cabotinage dont la gratuité étoufferait vite l'étonnement. Par ailleurs, Socrate ajoute l'ἔκπληξις par la mention du démon, qui suffit à impressionner voire inquiéter Alcibiade assez pour qu'il prenne au sérieux l'entrevue et maintienne la tension nécessaire à l'apprentissage. Sans doute cet aspect est-il plus délicat : chercher à causer l'ἔκπληξις peut vite mener au ridicule (qui trivialiserait l'étonnement au lieu de le renforcer) ou à la menace (qui à son tour ferait prendre à l'entretien un tour conflictuel que nous avons vu indésirable). Il est plausible que tout le cadre rituel et sanctifiant que Proclus pose autour de Platon et de ses textes, souvent vite survolé dans les études récentes sur le sujet (la nôtre comprise), puisse s'expliquer par ce besoin de susciter une ἔκπληξις envers l'objet étudié. La comparaison avec les cérémonies mystérieuses et leur préparation qui désoriente l'initié irait dans ce sens. Du moins l'argument plaide-t-il pour l'introduction d'une révérence presque mystique envers les contenus de connaissance, moins en raison de leur éventuelle éminence métaphysique (que Proclus admet aussi) que pour son utilité afin de susciter l'impulsion à sortir de la double ignorance et maintenir la motivation à apprendre.

De plus, si étonnement et ἔκπληξις sont conceptuellement distingués par le commentateur et correspondent à deux lemmes distincts dans son découpage, ils n'en interviennent pas moins dans la même réplique de Socrate : la première, celle par laquelle il aborde Alcibiade. Une première conclusion qu'on peut en tirer est que ces deux émotions sont à ce point importantes pour la construction affective de la relation pédagogique qu'elles sont suscitées immédiatement, avant même que l'élève puisse répondre ; elles coloreront toutes ses interactions avec le maître. Une seconde est que ces émotions (et les opérations qui les suscitent), bien que conceptuellement distinctes, ne le sont pas forcément en pratique. L'attitude de Socrate, qui observe longuement

1. Voir le paragraphe « étonnement » de la sous-section 5.3.2.1 ci-dessus. Nous proposons une discussion extensive de ces deux émotions dans un article qui leur est consacré : C. TRESNIE, « Emotions that Foster Learning », *art. cit.*

et silencieusement le jeune homme avant de soudain l'aborder quand il perd en attirance, est étonnante, n'est-elle pas aussi inquiétante ? La mention du démon a pour fonction de provoquer l'ἔκπληξις, il suscite du même coup par lui-même la curiosité et donc l'étonnement, qu'il renforce par ailleurs. Il est, du reste, difficile d'imaginer une intervention qui ébahirait sans aussi étonner, et à peine moins difficile de concevoir une façon de susciter un étonnement sincère, non superficiel, qui n'ait aussi le potentiel de provoquer inquiétude ou ἔκπληξις. Il s'agit plutôt de deux émotions intimement mêlées, ainsi que de deux enjeux simultanés que le maître doit pouvoir garder en vue dans ses interactions pédagogiques, en particulier dans les premiers temps, quand la recherche autonome n'est pas encore lancée de manière stable et durable, mais requiert la stimulation de l'ardeur et de la tension depuis l'extérieur.

Manipulation L'impression qui se dégage du commentaire proclien des interactions pédagogiques est celle d'une maîtrise du bon enseignant sur l'évolution affective de l'élève. Éduquer est diriger, et même contrôler l'apprenant et ses émotions sans qu'il s'en aperçoive. Une telle manipulation affective (il faut la nommer) peut s'expliquer par le contexte du commentaire proclien et de sa tradition exégétique : il doit pouvoir montrer que le choix par Socrate de prendre Alcibiade comme élève est sensé et fondé sur la capacité du premier à tempérer le second plutôt qu'à équiper sa démesure¹. Mais elle peut aussi trouver sa justification dans deux doctrines convergentes admises par Proclus.

L'une est le caractère curatif de la providence du maître : il soigne l'élève de son ignorance double, et comme celle-ci est une forme de délire qui l'empêche inévitablement de reconnaître le soin pour ce qu'il est, il faut ruser pour lui administrer le remède². L'âme qui ne se connaît pas elle-même n'est pas vraiment adulte, elle ne sait pas ce qui est bon pour elle, puisqu'elle ne se connaît pas et souvent s'ignore ignorante. Cette logique, prise au sérieux, peut faire de l'enseignant l'agent et de l'élève le patient irresponsable : au moins tant qu'il est double ignorant, il est fou et malade, au point que la bienveillance exige de le manipuler pour son propre bien. La tentation de l'endoctrinement forcé est conjurée moins par objection de principe que par constat de son inefficacité.

L'autre doctrine est l'accord entre tous ceux qui savent, c'est-à-dire qui se connaissent eux-mêmes. L'élève, une fois sorti de l'ignorance, reconnaîtra comme indispensable et bénéfique tout ce qui l'a mené à la connaissance, il aurait fait de même dans la même situation, comme la complaisance du jeune Socrate l'a montré. Puisque la raison est une, ce qui s'impose est hors de doute, et ne risque pas plus d'être reproché au maître par son ancien élève qu'un patient guéri ne reprocherait au médecin de lui avoir malgré lui administré un remède efficace. Dans cette optique, il n'est pas à craindre que deux enseignants préconisent une intervention affective différente pour un même élève à un même moment (comme deux médecins pourraient être en

1. Notamment contre les lectures qui tirent argument du sort historique d'Alcibiade pour contester la bienfaisance objective des enseignements socratiques : voir à ce sujet G. ROSKAM, « Socrates and Alcibiades », *art. cit.*

2. *In Alc.* 119.8-16 et 293.17-27. Nous y reviendrons dans l'annexe.

désaccord sur le traitement) : deux enseignants compétents sont censés être toujours d'accord¹.

Les conclusions sont lourdes car les présupposés le sont plus encore. Rappelons que l'objet de cet enseignement est la connaissance de soi et l'autosuffisance qu'elle (seule) permet, véritable actualisation cognitive de l'automotricité constitutive de l'âme. La dissonance des fins et des moyens semble ne pas inquiéter Proclus. Ou plutôt : l'état ordinaire des âmes tel qu'il le conçoit, celui de double ignorance caractérisé par divers degrés d'erreur, est à ce point dépourvu d'autonomie intellectuelle qu'il serait insensé de chercher à respecter pour elle-même leur volonté spontanée. Il s'agit finalement bien de l'éducation d'enfants, dans la mesure où toute âme ignorante est infantilisée. Proclus radicalise le paternalisme courant à l'égard des enfants : s'il est acceptable de manœuvrer des enfants pour leur apprendre à devenir des adultes responsables, il l'est tout autant de manipuler des ignorants de tout âge pour les amener, à terme, à se connaître eux-mêmes.

Cela exige d'être certain de son fait, de ne pouvoir douter que l'on est bien le savant et non l'ignorant. Mais il y a pour cela un critère, celui fourni par l'éducatrice suprême, dont la bonté et la sagesse sont incontestables : la Providence. L'ordre de la réalité, en toutes ses strates, est en dernière instance ce qui distingue le savant de l'ignorant. Tout ce qui est réel est rationnel, dira un proclien. L'existence d'un ordre stable, assuré par la Providence et toujours disponible dans la réalité, est la garantie nécessaire tant de l'accord entre tous les savants que de l'existence d'un état à opposer à la « maladie » des ignorants. Elle est aussi ce qui fonde éthiquement la manipulation affective : il s'agit de rentrer dans le jeu d'âmes en délire (et de les manipuler de l'intérieur de ce jeu) pour les amener à voir lucidement. L'alternative, celle de laisser le délire se heurter au réel et n'y trouver longtemps que confusion, est une délégation à une autre forme d'éducation, beaucoup plus impitoyable mais également bonne et guère moins manipulatrice, celle de la Providence.

5.3.3.3 Autonomisation progressive

La radicalité de la délégation de la position de savoir au maître peut indisposer le moderne, elle est présente chez Proclus. On ne peut toutefois se contenter de n'insister que sur elle, car elle pourrait donner l'impression d'une hétéronomie absolue, jusqu'à l'épiphanie d'une connaissance de soi qui rendrait soudain l'âme autonome. Au contraire, la capacité à se connaître, mais aussi à gérer sa propre recherche, se conquiert au fil de l'articulation des *λόγοι*, comme l'indiquait déjà l'exemple du jeune Socrate.

Degré d'initiative Celui-ci, nous l'avons vu, anticipe les coups de sonde de ses enseignants en montrant lui-même ce dont il est capable, puis soulève de sa propre initiative des questions et des apories adaptées à ses besoins actuels². C'est du moins la prise d'initiative dont il fait preuve quand il s'entretient avec l'enseignant intermédiaire qu'est Zénon, tandis qu'il se conten-

1. *In Alc.* 230.18-231.2. Notons qu'en 323.11-20, Proclus niera aussi que deux médecins compétents puissent être en désaccord.

2. *In Parm.* I.694.7-695.38 ; 722.5-21 ; II.727.18-24 ; 768.32-770.10 et 777.39-779.2.

tera de se laisser guider de bonne grâce par l'enseignant plus élevé qu'est Parménide¹. Ce qui se dessine est donc une capacité de direction active de son propre apprentissage, qui est fonction du degré d'avancement, de connaissance de soi et de ses besoins de l'élève, en proportion inverse de la compétence du maître. Autrement dit : elle dépend de sa disposition présente, déjà augmentée par un apprentissage partiel, et comparée à la puissance providente de l'enseignant. C'est dans le rapport entre ces deux capacités, celle de l'élève à apprendre et découvrir, celle du maître à enseigner, que se construit progressivement l'apprentissage autonome. Le modèle infantilisant reste valable, mais son applicabilité n'est totale qu'entre un maître accompli et un élève tout à fait doublement ignorant : aussitôt que la purification de cette ignorance a commencé, la responsabilité de la relation pédagogique se partage. Cela se vérifie dans la relation naissante entre Socrate et Alcibiade. Celui-ci, après quelques échanges, voit venir les arguments de Socrate, il les devance, en anticipe les implications et met au défi Socrate de lui en proposer d'autres. D'après Proclus, il s'agit là chez le jeune homme d'une conscience aigüe de la purification qui s'opère en lui, et d'une volonté de sa part de l'accélérer par de nouveaux arguments auxquels il n'a pu encore s'accoutumer ; c'est une marque de sa bonne disposition². Ce dernier point prend plus de sens dans la perspective de l'attitude parallèle chez le jeune Socrate : l'impatience d'Alcibiade, qui a compris plus vite que prévu où l'emmène Socrate, manifeste son début de sortie de l'ignorance, c'est-à-dire le perfectionnement de sa disposition à apprendre et à découvrir. Il peut donc commencer, comme le fit jadis Socrate, à prendre part à la décision sur l'orientation et le rythme de l'entretien pédagogique. Ce n'est pas qu'il exercerait une influence sur son enseignant, lequel est (du moins en tant qu'enseignant) hors de sa sphère d'action. En revanche, il peut le reconnaître comme cause instrumentale d'une action providentielle divine, à laquelle il peut lui aussi contribuer à sa manière³. Chaque âme occupe, selon son degré de purification, une position qui lui est propre sur le continuum qui va de l'apprentissage relativement passif et manipulé par le maître du double ignorant, jusqu'à la recherche autonome qui utilise l'enseignant (ainsi que l'ensemble de la réalité) comme simple occasion de progrès.

Soin de soi-même On peut ainsi bien comprendre le propos de Proclus, quand il affirme que le soin de soi-même (τὴν ἑαυτῶν ἐπιμέλειαν) ne peut être envisagé qu'une fois acquise la connaissance de soi⁴. Se connaître est effectivement nécessaire pour s'occuper de soi-même et de son propre perfectionnement, mais au sens où ce soin est possible à la mesure du progrès de la connaissance de soi. Plus que deux étapes successives, il faut y voir deux niveaux de travail sur soi-même dont l'un repose sur l'autre. Un élève devient actif en se connaissant comme tel.

En effet, il n'est pas comme une tablette vierge qui reçoit les arguments (λόγοι) du dehors. Alcibiade commence en vérité à se connaître soi-même : ignorant d'abord que c'est lui-même qui projette les arguments, il s'en rend ensuite compte, car

1. *In Parm.* III.783.19-784.13 ; IV.837.31-838.8 ; 971.15-972.3 et V.977.8-978.10.

2. *In Alc.* 298.17-299.10.

3. *In Alc.* 167.21-169.10.

4. *In Alc.* 9.19-10.4.

il se convertit vers lui-même, et comme il connaît sa propre activité et sa propre connaissance de lui-même, il devient un avec ce qu'il connaît. Ce mode de conversion mène par lui-même l'âme à la contemplation de son essence. Il faut donc d'abord que l'âme obtienne la connaissance d'elle-même, ensuite qu'elle examine les puissances qui lui sont allouées, puis son essence, et après cela comment elle progresse vers les causes premières en s'élançant à partir de plus imparfaites. À ce stade donc, elle se convertit par une activité vers une activité, et grâce à cela vers ce qui agit (car le sujet qui engendre les activités qui lui reviennent en propre apparaît en même temps). Alors, par l'activité, elle se convertit vers la puissance, et à travers elle vers son essence (car les puissances sont plus proches de l'essence). Enfin, elle relie son activité à son essence, et toutes choses deviennent une et coordonnées les unes aux autres : l'essence à l'activité et l'activité à l'essence. En effet, l'une devient intellectuelle en acte, l'autre congénère à l'essence selon sa propre perfection.¹

L'âme humaine est essentiellement automotrice en tant qu'autococonnaissante, mais elle n'actualise cette essence que par la conversion vers elle-même, qui seule fait à proprement parler correspondre essence, puissance et activité. L'apprentissage qui mène à cette connaissance, par (ré)articulation des λόγοι innés qui constituent l'essence de l'âme, est ce qui l'humanise. Par cette articulation peut naître une réflexivité qui ne soit pas pur fantasme, une conscience de soi capable de prendre soin de soi-même sans se fourvoyer en se perdant dans des quêtes vaines. Cela explique qu'elle soit l'apprentissage le plus fondamental. Cela n'exclut pas qu'il y en ait d'autres, accessoires : le philosophe n'enseigne ni les arts manuels, ni la mantique, ni aucune autre compétence qui peut s'avérer opportune sur le plan pratique, intellectuel ou personnel, voire parfois indispensable. La connaissance de soi offerte par la philosophie ne les remplace pas. En revanche, elle est nécessaire à une âme pour les approcher rationnellement, apprendre seule celles dont elle a besoin, y sélectionner ce qui lui est utile, comme le doivent les Gardiens de la cité idéale, et tous ceux qui ne peuvent se contenter d'imiter l'usage². Avoir appris à se connaître (au sens de l'articulation interne à l'âme) fait la différence entre la répétition, efficace mais vouée à rester extérieure, et l'abord lucide des compétences pertinentes à chaque contexte rencontré par une âme au cours de sa vie, qui contribuent à son activité liée au corps.

1. *In Alc.* 277.20-278.16 : οὐδὲ γὰρ ὡςπερ ἄγραφον γραμματεῖον ἔξωθὲν ἐστὶ τοὺς λόγους δεχόμενον. ἤδη οὖν ἑαυτὸν ἄρχεται γινώσκειν ὁ Ἀλκιβιάδης, [ὁ ἀγνοήσας] πρότερον ἑαυτὸν προβάλλοντα τοὺς λόγους, νῦν αὖ καὶ τοῦτο γινώσκοντα, ὅτι εἰς ἑαυτὸν ἐπιστρέφει, καὶ τὴν ἑαυτοῦ ἐνέργειαν καὶ τὴν ἑαυτοῦ γνῶσιν γιγνώσκων ἐν γίνεται πρὸς τὸ γνωστόν· καὶ αὐτὸς ὁ τρόπος τῆς ἐπιστροφῆς ἐν αὐτῷ περιάγει τὴν ψυχὴν εἰς τὴν τῆς οὐσίας θεωρίαν. δεῖ οὖν πρῶτον γνῶσιν λαβεῖν τὴν ψυχὴν ἑαυτῆς, ἔπειτα τὰς δυνάμεις ἃς ἔλαχε σκοπήσας, ἔπειτα τὴν οὐσίαν, ἔπειτα πῶς ἀπὸ τῶν ἀτελεστέρων ὀρμηθεῖσα προέρχεται μέχρι τῶν πρώτων αἰτίων. νῦν δὲ οὖν δι' ἐνεργείας εἰς ἐνέργειαν ἐπιστρέφει καὶ διὰ ταύτης ἐπὶ τὸ ἐνεργοῦν (ἅμα γὰρ ἀναφαίνεται καὶ τὸ ὑποκείμενον γεννητικὸν τῶν οἰκείων ὑπάρχον ἐνεργειῶν), αὐτὴ δὲ δι' ἐνεργείας εἰς τὴν δύναμιν καὶ διὰ ταύτης πάλιν εἰς τὴν οὐσίαν (ἐγγυτέρω γὰρ εἰς τὴν οὐσίαν αἱ δυνάμεις), καὶ τέλος αὐτῇ τῇ οὐσίᾳ συνάπτει τὴν ἐνέργειαν καὶ γίνεται πάντα ἐν καὶ σύνδρομα ἀλλήλοις, ἢ τε οὐσία ἐνεργεία καὶ ἡ ἐνέργεια οὐσιώδης· ἡ μὲν γὰρ νοερὰ γίνεται κατ' ἐνέργειαν, ἡ δὲ συμφυῆς τῇ οὐσίᾳ κατὰ τὴν ἑαυτῆς τελείωσιν.

2. *In Remp.* II.73.12-74.25.

5.4 L'Éros comme paradigme de la relation pédagogique

Les précisions qui viennent d'être développées sur le partage de l'initiative dans la relation pédagogique pourraient contribuer à lever une ambiguïté sur un point souvent noté de la pédagogie conçue par Proclus : sa dimension érotique. Les importantes transformations par le platonisme du concept d'amour (ἔρως), et en particulier de l'amour pédérastique, sont bien connues. Plusieurs dialogues platoniciens, en particulier le *Phèdre*, mais aussi le *Lysis*, le *Théétète* et les *Alcibiade*, mettent en scène une relation pédérastique où Socrate joue le rôle de l'éraïste et dont Platon subvertit plus ou moins les codes. Cette subversion culmine dans le *Banquet*, tant par la redéfinition de l'Amour par Diotime que par l'inversion de la relation amoureuse par un Alcibiade qui se déclare amoureux plutôt qu'aimé de Socrate. Les textes néoplatoniciens dont nous disposons tendent à mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces manières de comprendre l'amour : comme l'acte du savant envers un (plus ou moins) jeune élève, ou comme celui d'une âme en voie d'apprendre la philosophie. Ainsi Plotin fait-il d'Éros le désir d'unité qui peut soit faire errer en s'arrêtant aux fascinations de la beauté corporelle, soit mener vers l'intelligible et le Bien s'il est suivi dans toute sa radicalité¹. Chez Jamblique au contraire, si l'accompagnement socratique s'efface, c'est le rôle providentiel de l'amour divin qui le remplace². Proclus retient de Platon et de sa lecture par ses prédécesseurs les deux aspects ; il les applique — plus encore qu'eux — à l'enseignement. Entre l'élève, analogue à la Pénia ou Pauvreté du *Banquet*, et le maître, analogue à Poros ou Abondance, il y a leur relation, c'est-à-dire l'Amour, Éros³. C'est par lui, nous dit-il, et par lui seul, qu'il est possible à une âme d'atteindre la beauté divine, pourvu qu'elle soit à son tour digne d'être aimée ou, plus précisément, « digne d'amour » (ἀξιέραστος)⁴. L'Éros est le garant de la médiation et de la participation entre réalités. En tant qu'illumination par des principes métaphysiques, il est le moteur de la conversion des âmes vers eux, en pratique par le biais d'autres âmes comme celle du philosophe⁵.

Ces affirmations contiennent une équivoque. Toute relation amoureuse implique un amant et un aimé. La possibilité de réciprocité (qui n'est qu'une possibilité) n'annule pas l'asymétrie caractéristique de l'amour. Celle-ci fait que l'amant, en tant qu'amant, aime un objet d'amour qui, en tant que tel, est seulement aimé. L'amour est désir d'un objet partiellement absent à l'amant, qui se mêle pour ce dernier à la fois de plaisir et de peine : de plaisir à la mesure

1. J. LACROSSE, *L'amour chez Plotin : Érôs hénologique, érôs noétique, érôs psychique*, Bruxelles, Ousia, 1994 ; A. PIGLER, *Plotin, une métaphysique de l'amour : L'amour comme structure du monde intelligible*, Paris, Vrin, 2003 ; A. BERTOZZI, *Plotinus on Love : An Introduction to his Metaphysics through the Concept of Eros*, Leyde et Boston, Brill, 2021 ; C. TRESNIE, « La conversion face aux charmes sensibles selon Plotin », *Sens-Dessous* 29 (2022), p. 95–101.

2. C. ADDEY, « The Role of Divine Providence, Will and Love in Iamblichus' Theory of Theurgic Prayer and Religious Invocation », dans *Iamblichus and the Foundations of Late Platonism*, éd. E. AFONASIN, J. M. DILLON et J. F. FINAMORE, p. 133–150.

3. *In Parm.* IV.976.19-23.

4. *In Alc.* 29.15-24.

5. W. BEIERWALTES, *Proklos, op. cit.*, p. 33-37 et 306-313.

de la présence de l'aimé, de peine à la mesure de son éloignement¹. L'amour est un sentiment intérieur dirigé vers autrui, mais non vers la relation construite avec cet autrui. On peut ainsi aimer sans être aimé (et même sans le manifester), cela ne diminue ni n'altère en rien la force de l'élan amoureux. Une conséquence en est que si l'on introduit l'amour comme paradigme de la relation pédagogique, il reste à déterminer l'amour de qui et envers qui, ou envers quoi. Selon les textes, Proclus parle tantôt de l'amour éprouvé par le maître envers l'élève, tantôt de celui éprouvé par ce dernier. Il semble ainsi entretenir deux concepts assez différents de l'éros pédagogique, et ce parfois dans des passages très rapprochés du même commentaire. Cette juxtaposition a été souvent constatée, sans être toujours problématisée ou ramenée à une conception unitaire de l'amour par Proclus². Voyons si nos observations précédentes sur la relation pédagogique peuvent contribuer à éclaircir cette question. Mais d'abord, examinons comment se déploie chacun de ces deux concepts d'amour dans le commentaire proclien.

5.4.1 Éros ascendant

Amour comme tension cognitive L'amour peut être du côté de l'élève. Lorsque Proclus caractérise le lecteur ou auditeur auquel s'adresse sa *Théologie Platonicienne*, il décrit d'abord son parcours. Celui-ci doit avoir enchaîné les mouvements désordonnés de son âme, grâce aux vertus morales qui l'en purifient. Il doit s'être exercé à la logique, notamment par des méthodes de division et d'analyse. Il doit être passé par la science de la nature, qui offre une image des causes divines, grâce à ses opinions vraies. Avec tout ce bagage, couronné par la pratique de la dialectique, il pourra connaître les profondeurs de son âme grâce à l'amour, qui est l'auxiliaire parfait de l'apprentissage³. On retrouve ici une forme résumée de la préparation de l'élève telle que nous l'avons étudiée dans la sous-section 3.2.2. Elle s'achève par la méthode dialectique dont le moteur, du point de vue de l'âme qui la pratique, est l'amour. Dans un autre texte, celui-ci est comparé aux ailes du char qui sert de métaphore usuelle à l'âme : si les passions (le mauvais cheval) sont ce qui entraîne l'âme vers le bas, la bonne éducation est ce qui en compense l'action, et l'amour ce qui permet, grâce à cette compensation, de voler⁴. Il s'agit donc bien de l'amour que ressent une âme bien préparée, mais cet amour vient s'ajouter à son éducation préliminaire pour lui permettre de se dépasser. Proclus s'en explique plus loin dans la *Théologie Platonicienne* : l'amour est le produit en l'âme de l'influence de la beauté, qui la convertit, l'éveille, lui offre des bienfaits et suscite en elle une *ἐκπληξις*⁵. Il faut donc entendre « amour » au sens technique platonicien : la force intérieure provoquée par la présence de la beauté, avec l'ensemble des effets affectifs qui en résultent.

1. *In Tim.* III.287.26-31.

2. Parmi les travaux récents qui constatent ce double aspect de l'éros chez Proclus, voir notamment J. M. AMBURY, « Socratic Character : Proclus on the Function of the Erotic Intellect », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 109-117 ; D. MARKUS, « Anagogic Love between Neoplatonic Philosophers and Their Disciples in Late Antiquity », *The International Journal of the Platonic Tradition* 10.1 (2016), p. 1-39 ; N. D'ANDRÈS, *Socrate néoplatonicien, op. cit.*, p. 101-140 et 165-184.

3. *TP* I.2, p. 10.11-11.26.

4. *In Parm.* V.1029.9-19.

5. *TP* I.24, p. 108.7-20.

L'amour est l'effet subjectif le plus pur qui soit produit par le bien et l'unité. En effet, tout ce qui est beau est aimable, mais tout aimable est désirable. Or l'amour est un désir, souvent violent, de ce dont on manque et qu'on perçoit néanmoins comme bon. Tout ce qui est beau est donc perçu comme bon, dit Proclus (nous pourrions ajouter, en suivant son argument : et comme manquant). Inversement, il est évident que tout ce qui est bon est désirable. Or, ajoute le Diadoque, tout désirable est aussi aimable. En effet, amour et désir sont deux degrés d'un même sentiment dirigé vers un même objet : l'amour peut être considéré comme un désir particulièrement tendu (σύντονος). Et puisque tout amour est amour du beau, tout ce qui est bon est aussi beau : il y a coextensionnalité et donc convertibilité entre les deux termes, quoique non entre la Beauté et le Bien eux-mêmes¹. Retenons de l'argument trois choses. D'abord, il indique que l'objet véritable de l'amour est la beauté, mais aussi, à travers elle, le bien. Ensuite, que l'amour dénote donc l'action du Bien (y compris dans sa violence) sur notre âme lorsqu'elle y est exposée, c'est-à-dire sa réaction à la Providence. C'est l'action conservatrice et génératrice du Bien (ou de l'Un) qui le rend désirable, car elle cause nécessairement la tension par laquelle ses produits lui restent attachés, c'est-à-dire la conversion². Enfin, l'argument proclien est l'occasion de préciser que l'amour est une forme particulière de désir, caractérisée par sa tension³. Or la tension, aux côtés de l'ardeur, est ce qui compose la motivation de l'élève, l'aspect subjectif de sa disposition à apprendre⁴. La tension est la propension de l'âme à s'appliquer durablement à l'apprentissage ou à la découverte ; Proclus lui assigne pour origine l'amour éprouvé par l'élève pour la beauté.

Amour pour le bienfaiteur La beauté provoque l'amour, qui s'en fait le désir. À travers elle, c'est le bon qu'on aime, car l'amour est désir et on ne désire jamais que le Bien. Le désir du Bien est souvent pris comme irréductible point de départ, mais il est parfois justifié à son tour. C'est toujours en tant qu'un objet nous a donné quelque chose, et pourrait nous le donner encore, qu'il est désiré et aimé ; c'est en tant qu'origine de tout bienfait que le Bien est ultime objet de désir. En effet, il n'y a aucun sens à désirer ce que l'on a déjà complètement : on peut en jouir, mais le désir en serait inutile. De même, on ne peut désirer quelque chose de complètement étranger à soi, d'une part parce que là aussi ce serait un désir vain car irréalisable,

1. Cette double chaîne syllogistique occupe *In Alc.* 328.5-330.1.

2. W. BEIERWALTES, « Proklos' Begriff des Guten aus der Perspektive seiner Platon-Deutung », *art. cit.*, notamment p. 98-108.

3. Dans d'autres passages, le désir des réalités supérieures se trouve triplé selon la triade chaldaïque de foi, vérité et amour, pour correspondre au triplet manence, conversion et procession. Voir à ce sujet C. TORNAU, « Der Eros und das Gute bei Plotin und Proklos », *art. cit.*, en particulier les p. 216-228. Pour le sujet qui nous occupe, c'est seulement la dimension conversive du désir du bien et de la beauté qui nous concerne, nous pouvons donc nous contenter d'étudier l'amour.

4. Voir notre sous-section 3.2.3.1. P. HOFFMAN, « La triade chaldaïque ἔρωσ, ἀλήθεια, πίστις », *art. cit.*, va plus loin en rapprochant toute la triade chaldaïque foi-vérité-amour de la triade nature-expérience-ardeur de l'*In Parm.* IV.926.5-928.27, que nous avons longuement développée plus haut. Selon lui, ce serait donc l'ardeur et non la tension qui serait le fait de l'amour. C'est plausible, quoique le texte proclien parle bien de la tension plutôt que de l'ardeur. En revanche, s'il peut être stimulant de rapprocher aussi (comme il le fait) cette triade du triplet plus traditionnel de nature-enseignement-exercice (avec donc l'exercice comme rapproché de l'amour), le corpus proclien n'offre aucune base solide à cette conjecture. Au contraire, l'enseignement comme l'exercice font plutôt partie de la composante « expérience », comme nous l'avons vu dans la sous-section 3.2.2, tandis que les dimensions relevant de la motivation (que ce soit l'ardeur ou la tension) forment une catégorie à part.

d'autre part parce qu'on ne saurait même pas quoi désirer¹. Le désir ne peut avoir pour objet que ce qui est absent tout en étant en partie présent, tout comme l'amour n'est mélange de peine et plaisir que dans la mesure où son objet est absent et présent à la fois. Dès lors, le désir se fonde dans une certaine communauté d'être, exactement de la même façon que, sur un plan plus général et métaphysique, la conversion. Il ne peut y avoir au sens strict de conversion vers l'identique à soi-même, ni vers ce qui est radicalement autre, mais seulement vers ce dont on tire son être². L'être d'une chose consiste d'ailleurs en un mouvement intérieur de manence, procession et conversion. Mais cette conversion ne peut être dirigée que vers ce dont il possède essentiellement la trace, c'est-à-dire ce qui en garantit la stabilité, et qui est du même coup ce dont il procède : sa cause³. Or le Bien est la cause suprême, il fait exister toutes les autres réalités par transmission médiate et immédiate de bonté⁴. Toute chose existe donc en vertu de la bonté transmise par le Bien. Sa conversion naturelle se fait vers le Bien, ce qui se traduit par un désir inné du Bien en toutes choses. Mais à l'exception du cas des dieux, ce n'est pas le Bien seulement qui transmet la bonté, mais aussi, conjointement, un ou plusieurs de ses produits, qui servent de médiation. C'est cette médiation, certes en un sens différent du Bien lui-même, qui nous fournit notre bien propre, nous offre des bienfaits. La conversion et le désir qui la traduit se font donc non seulement vers le Bien ultime, mais aussi vers ces causes médiates⁵. Cela signifie que le désir est toujours désir du Bien *ou d'un bienfait*. Le désir (ainsi donc que l'amour qui en est la version tendue) porte sur autre chose que le Bien dans la mesure où cette autre chose nous a prodigué, nous prodigue et pourrait nous prodiguer encore un bienfait, qui est principe de notre conversion vers le Bien par le biais du bienfaiteur. Ce n'est donc que par accident qu'on désire ou croit désirer quoi que ce soit d'autre qu'un bienfaiteur en tant que tel⁶.

Ce contexte métaphysique permet de comprendre une hiérarchie que Proclus établit dans la relation amoureuse :

Ce qui est aimé a le premier rang, ce qui aime occupe le troisième, et l'amour le rang entre eux deux, en rassemblant et liant l'un à l'autre le désiré et ce qui le désire, emplissant du meilleur l'inférieur.⁷

L'amour est la tension conversive, ce par quoi un être inférieur se rattache et s'empplit d'un supérieur, c'est-à-dire d'une réalité qui a plus de part que lui au Bien, peut lui en fournir et lui en a effectivement fourni. Concrètement, dans la relation pédagogique, cela peut désigner

1. *In Parm.* IV.922.2-19.

2. *ET* 18, p. 20.11-20 donne l'envers de cette thèse : dans la procession, il y a toujours un caractère commun hérité de la cause, car il ne peut y avoir de causalité ni entre une chose et elle-même, ni entre une chose et autre chose qui n'a rien de commun avec elle.

3. *ET* 34, p. 36.20-38.2.

4. Pour une présentation détaillée de ce schème métaphysique, voir par exemple R. CHLUP, *Proclus, op. cit.*, p. 48-82.

5. *ET* 31.

6. C. STEEL, « L'anagogie par les apories », *art. cit.*

7. *In Alc.* 64.12-16 : τὸ γὰρ ἐραστὸν τὴν πρώτην ἔχει τάξιν, τὸ δὲ ἐρῶν ἐκείνου τὴν τρίτην, τὸ δὲ μέσον ἀμφοῖν ὁ ἔρως συμπληροῖ συνάγων καὶ συνδέων ἀλλήλοις τὸ τε ἐφετὸν καὶ τὸ ἐφιέμενον ἐκείνου καὶ πληρῶν ἀπὸ τοῦ κρείττονος τὸ καταδεέστερον.

l'enseignant. Cela ne signifie pas que l'enseignant soit la cause unique de l'être de l'élève, vers laquelle toute sa conversion s'opérerait. Néanmoins, dans la mesure où l'enseignant a meilleure part au Bien que l'élève (par sa plus grande connaissance de soi) et lui offre un bienfait sous forme de l'enseignement qu'il lui prodigue (et qui s'inscrit dans la Providence du Bien), il est médiation du Bien. L'élève ne peut être pleinement lui-même que par la connaissance de soi ; or l'enseignement contribue à lui procurer cette connaissance, il compte donc parmi les causes de l'être pleinement réalisé de l'élève. Dès lors, il est objet légitime de conversion ascendante, et donc de désir et d'amour¹. Dans cette perspective au moins, c'est bien l'amant qui est en manque, inférieur en bonté, et l'aimé qui est en surabondance, et dès lors en position de supériorité.

Amant et amoureux Avant de passer à la suite, il convient d'opérer et de préciser une distinction. Nous avons vu que l'amant (ὁ ἐραστής) est celui qui éprouve un désir tendu pour un objet aimé qui peut lui servir d'accès conversif au Bien. Mais nous avons aussi traité précédemment de l'amoureux (ὁ ἐρωτικός) comme l'un des profils d'élève, l'une des dispositions qui conditionnent la manière dont une âme peut être amenée à apprendre et à opérer cette conversion vers le Bien. Est-ce à dire que l'amant n'est pas forcément un amoureux ? Oui, pourvu qu'on en fasse des termes techniques, ce que Proclus ne fait pas systématiquement, bien qu'il emploie avec une nette préférence « amant » pour celui qui éprouve un désir tendu du Bien et « amoureux » pour celui dont la conversion est activée à partir des beautés sensibles. Dans ce sens technique, le philosophe et le mélomane ne sont pas des amoureux, bien qu'ils soient tous deux des amis du beau². Autrement dit, ils éprouvent amour et désir pour le Beau et le Bien, mais cela ne se traduit pas par une attirance particulière pour les beautés visibles, attirance qui caractérise plus spécifiquement l'amoureux. Tout amoureux est amant, tout amant n'est pas amoureux (car il peut être plutôt mélomane, ambitieux, etc.).

Proclus précise ailleurs ce point : lorsqu'il commente le choix offert à Pâris dans la légende homérique, puis le choix des vies dans le mythe d'Er³. Choisir de donner la pomme à l'une des trois déesses, c'est choisir entre les vies qu'elles représentent, respectivement les vies royale, philosophique ou amoureuse. Mais ce n'est un choix qu'en apparence, selon le Diadoque. Car s'il est vrai que l'attachement sensible exclusif au reflet de la beauté exige de poursuivre les amours sensibles à l'exclusion de la sagesse, l'amoureux véritable, qui aime le Beau et non pas uniquement les beaux sensibles, appartient autant à Athéna qu'à Aphrodite. En d'autres termes, il est aussi philosophe. La bonne réponse ne consiste pas à donner plutôt la pomme à Athéna, mais bien à reconnaître que les trois voies, bien comprises, n'en font qu'une. De même, à propos du mythe d'Er, Proclus explique que la vie mélomane, prise à l'exclusion de

1. Le maître n'est cependant pas le seul objet légitime d'amour, ni le seul qui stimule l'apprentissage. En effet, la beauté est présente en bien des choses, et notamment dans la science bien constituée ; en tant que belle, celle-ci peut susciter l'amour. Voir *In Eucl.* 26.10-27.10 et M. MARTIJN, « Why Beauty is Truth in All We Know : Aesthetics and Mimesis in Neoplatonic science », *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy* 25 (2011), p. 69-92.

2. *In Alc.* 206.10-14.

3. Respectivement *In Remp.* I.108.19-109.6 et II.315.12-15.

la philosophie, peut mener à rapprocher l'âme des animaux musiciens plus que de la beauté : c'est par la maîtrise des passions que promeut la philosophie que le mélomane ou l'amoureux peuvent s'élever. À nouveau, on peut donc être amoureux et philosophe à la fois, et sans doute le doit-on pour correctement s'élever et être un amant efficace de la beauté. Tout un chacun est amant de quelque chose au moins, mais l'amour lucide passe par une conversion qui exige d'être aussi philosophe qu'amoureux.

5.4.2 Éros descendant

Amour éducateur Souvent, c'est au contraire le maître qui est décrit comme un amant. C'est en particulier le cas dans le *Commentaire sur le Premier Alcibiade*, comme on l'a vu dans le résumé partiel de la section précédente. Il s'agissait pour Socrate d'appliquer un critère pour déterminer si Alcibiade est digne d'amour, puis de l'approcher pour en obtenir l'attention, avant d'en profiter pour le rediriger vers la connaissance de soi-même. Ces étapes correspondent d'assez près à la typologie classique des moments de séduction dans les arts d'aimer antiques¹. L'éraсте, dans la relation pédérastique traditionnelle, commence par évaluer les qualités qui l'intéressent chez son éromène prospectif, puis lui fait la cour pour attirer son attention, afin de pouvoir tirer satisfaction de l'initiation à la vie adulte qu'il va lui prodiguer. Il désire, il compte trouver son plaisir, mais il entend également prodiguer des bienfaits (sexuels et moraux) au jeune homme qu'il convoite. De même, la perfection érotique que Proclus attribue au Socrate du *Premier Alcibiade* consiste à faire du bien à son aimé, dans la mesure où il est disposé à en recevoir². Il y a donc une inversion apparemment radicale avec la conception de l'amour décrite ci-dessus : ce n'est plus le récipiendaire des bienfaits qui éprouve de l'amour, comme désir du Bien médié par son aimé, mais leur donateur. Si tout amour bien compris est tension vers les causes dont on tire son être, alors celui de l'enseignant pour son élève, surtout s'il est un philosophe réputé lucide comme Socrate, est une anomalie. Une piste d'explication pourrait se trouver dans l'analogie avec la relation pédérastique, aussi détournée soit-elle par la lecture platonicienne. En effet, l'éraсте désire un jeune homme certes pour contribuer à son éducation, mais aussi pour le plaisir qu'il entend en retirer. Peut-on trouver un analogue de cet intérêt du côté de l'enseignant, dans une relation pédagogique proclienne qui n'a plus grand-chose de charnel ?

Amour vulgaire et amour divin L'amour socratique, justement, n'est pas l'amour pédérastique ordinaire. Ce dernier est néanmoins un amour, c'est-à-dire un désir du Bien par le beau. L'amant ordinaire, ou « vulgaire » (πάνδημος³), aime la beauté telle que reflétée dans ce qui appartient à son aimé (typiquement son corps, mais parfois aussi ses richesses ou son

1. Voir la présentation de J. M. DILLON, « A Platonist *Ars Amatoria* », *Classical Quarterly* 44.2 (1994), p. 387–392, qui insiste surtout sur la première étape en ce qui concerne Proclus. Si l'on admet que la phase de consommation de la relation est remplacée par la conversion philosophique, le schéma correspond assez précisément à l'évolution du dialogue telle que reconstituée par Proclus. Voir notamment *In Alc.* 95.16-101.23.

2. *In Alc.* 123.20-24.

3. L'opposition entre une Aphrodite et un Éros vulgaires et leurs équivalents célestes vient du discours de Pausanias dans le *Banquet*, 180e-185a. Elle est systématisée par Plotin, *Ennéades* III, 5 [50].

prestige), jusqu'au mépris de tout le reste, y compris le Beau et le Bien véritables. Ceux-ci sont au contraire l'objet privilégié de l'amour supérieur, celui du philosophe, qui n'aime un jeune homme que comme moyen d'atteindre leur contemplation¹. Ces deux amours se distinguent ainsi moins par leur objet immédiat (la beauté chez l'aimé dans les deux cas) que par l'importance relative donnée à la Beauté (comme principe) et à son reflet dans le corps de l'aimé. C'est ce qui permet à Proclus de dire que l'amour vulgaire est une parhypostase, une version dégradée, parasite et instable de l'amour véritable, qui est quant à lui actif, lucide et stable². L'amour de l'enseignant philosophe est le modèle dont l'amour vulgaire est un reflet diminué et mal dirigé. Le premier est donc cause du second, ne serait-ce que comme type idéal. C'est ce qui explique qu'il s'étende à davantage d'aspects de la vie de l'aimé (plutôt que son seul corps, par exemple), et surtout qu'il commence plus tôt et dure plus longtemps que l'amour vulgaire, volage : plus une cause est première, plus ses effets s'étendent loin³. Pour approcher de plus près le principe unitaire, l'amour doit être plus total.

D'ailleurs, l'amour supérieur du philosophe n'est pas le modèle absolu de l'amour. Il est à son tour une image de l'amour provident et salvateur présent chez les dieux, celui par lequel ils aiment, sans s'y mêler, les réalités qu'ils ont fait exister, et les comblent de bienfaits⁴. Par son action éducative providente, l'amour de l'enseignant peut être qualifié de divin : il joue, à l'échelle de la relation pédagogique, le rôle d'un dieu bienfaisant. C'est du moins ainsi que Proclus décrit l'amour supérieur, par opposition à l'amour vulgaire de la foule qui courtise ordinairement les jeunes gens : il élève, prodigue des bienfaits, offre la perfection et la vie conforme à l'intellect⁵. Il apparaît donc que l'amour descendant de l'éducateur n'est pas un cas isolé ou une concession faite à la lettre du texte de Platon. Dans le système proclien, même les dieux aiment, et non seulement ils aiment le Bien, mais ils l'aiment aussi à travers les êtres auxquels ils prodiguent des bienfaits, sans pourtant en recevoir.

Amour démonique L'amour des dieux, porteur de bienfaits, est une des manières de désigner leur providence. Tout ce que nous avons dit sur celle-ci peut donc s'appliquer à celui-là. Cela vaut notamment pour le fait que, comme elle, l'amour est médié par l'action de démons :

D'ailleurs, le rappel du démonique s'accorde avec l'être et la puissance de l'amour : l'amoureux et le démonique sont le même homme. En effet, l'amoureux, quand il est inspiré, bénéficie directement du démon, grâce auquel il est uni aux dieux, et il reçoit son inspiration par l'intermédiaire du démon (car les biens arrivent des dieux aux hommes par l'intermédiaire des démons, selon le mot de Diotime) ; tandis que le démonique est une sorte d'amoureux : comment donc pourrait-il bénéficier du démon, sinon en s'unissant à lui et en fusionnant sa vie avec les puissances de

1. *In Alc.* 33.15-36.24.

2. *In Alc.* 115.13-119.6.

3. *In Alc.* 37.19-39.6 et 46.25-47.15.

4. *In Alc.* 55.6-56.1.

5. *In Alc.* 61.4-13.

celui-ci? Et qu'est-ce qui assure le lien entre l'indigent et le puissant, si ce n'est l'amour? ¹

La relation amoureuse (y compris au sens pédagogique qui est celui du dialogue et de son commentaire) va de pair avec la providence démonique qui assure la liaison entre l'âme et le divin, c'est-à-dire sa conversion vers lui, son progrès par acquisition de la connaissance. L'amour pédagogique est suscité par l'inspiration démonique, mais elle la facilite aussi, voire la permet ². Nous avons vu que l'enseignant joue le rôle d'un démon par relation. Il en va de même pour l'amour qu'il porte à son élève : il est provident, boniforme et élévateur ³. Son amour pour l'élève a les dieux et les démons pour causes, mais il est lui-même une opération providente qui permet à l'enseignant de s'inscrire pleinement dans la chaîne de la Providence divine ⁴. À travers Socrate qui aime Alcibade, ce sont les dieux qui aiment une âme et la font s'élever.

Il s'agit d'un cas particulier d'une théorie plus générale de l'Amour. Elle en fait un dieu omniprésent dont le rôle, à chaque niveau de réalité, consiste à se comporter comme un démon par relation, c'est-à-dire à servir d'intermédiaire facilitant la conversion de chacun vers ses causes ⁵. L'amour est un démon, et même le démon par excellence, quoique par relation plutôt que par nature. Même lorsqu'il conduit à aimer l'inférieur, son rôle est toujours conversif et jamais processif : l'amour, même descendant, produit une conversion de ce qui est plus dérivé vers ce qui est plus principiel.

Abaissement amoureux Revenons à l'amour de l'enseignant humain. Aussi accomplie et consciente de soi que soit son âme, il y a des réalités supérieures plus belles que soi-même qu'il pourrait aimer. Tourner son amour vers un élève, dont l'âme est a priori moins avancée, moins articulée et donc moins belle que la sienne, cela peut-il être autre chose qu'une régression? Du moins Socrate relève-t-il, selon Proclus, qu'il y a de l'« audace » dans ce mouvement descendant par rapport à sa propre vie intérieure ⁶. Se tourner vers un élève, l'aimer, c'est-à-dire lui

1. *In Alc.* 63.13-64.6 : Καὶ μὴν καὶ ἡ μνήμη τοῦ δαιμονίου συνάδει τῇ τοῦ ἔρωτος οὐσίᾳ τε καὶ δυνάμει· καὶ γὰρ ὁ αὐτός ἐστιν ἐρωτικός τε καὶ δαιμόνιος ἀνὴρ. ὁ τε γὰρ ἐρωτικός, ἐὰν ἔνθεος ᾖ, προσεχῶς μὲν ἀπολαύει τοῦ δαίμονος, διὰ δὲ τούτου συνάπτεται τοῖς θεοῖς καὶ αὐτὴν τὴν ἐπίπνοϊαν διὰ μέσου δέχεται τοῦ δαίμονος (τὰ γὰρ ἀπὸ θεῶν ἀγαθὰ τοῖς ἀνθρώποις ἔκει διὰ μέσων τῶν δαιμόνων, ὡς ὁ τῆς Διοτίμας λόγος)· καὶ αὖ ὁ δαιμόνιος ἐρωτικός τίς ἐστιν· ἢ πῶς ἀπολαύει τοῦ δαίμονος μὴ συνάψας ἑαυτὸν ἐκείνῳ καὶ κοινώσας τὴν ζωὴν ταῖς ἐκείνου δυνάμεσι; τί δὲ τὸν σύνδεσμον τοῦτον τοῦ καταδεεστεροῦ πρὸς τὸ κρεῖττον ἀπεργάζεται πλὴν τοῦ ἔρωτος; citant le Banquet, 202e2-203a6.

2. *In Alc.* 67.7-18 distingue ainsi érotique et inspiration démonique tout en les rendant indissociables, tandis que les autres passages suggéraient leur identification. Cela change peu de chose en pratique. S'il faut pouvoir préciser cette nuance, on peut dire, avec *In Tim.* I.169.12-21, qu'Éros est ce qui élève vers la sagesse accomplie que représente Athéna. L'érotique est le mouvement qui permet l'inspiration effective du démon, mais ce mouvement appartient aussi à cette inspiration, quoiqu'il n'en constitue pas le terme achevé : l'amour implique par définition toujours un manque, alors qu'on peut concevoir une inspiration totale sans manque.

3. *In Alc.* 45.2-15.

4. *In Alc.* 62.16-24.

5. *In Alc.* 30.5-33.14 et 50.26-53.17.

6. *In Alc.* 132.12-17. L'« audace » (τόλμα) caractérise dans le néoplatonisme la descente de l'âme dans le devenir, l'insolence démesurée qu'on peut voir dans le mouvement processif qui se disperse en voulant créer son propre niveau de réalité, par séparation avec l'union intelligible : voir par exemple Plotin, *Ennéades*, V, 1 [10], 1 et D. CALUORI, *Plotinus on the Soul*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 134-151.

enseigner, c'est s'abaisser après être monté à une claire connaissance de soi, c'est redescendre dans la caverne.

Ceci dit, comme la redescente dans la caverne par rapport à la vie non interrogée, l'amour descendant n'annule pas le progrès précédemment accompli. Comme celui des dieux, l'amour de l'enseignant est provident, il offre à son aimé des bienfaits, mais sans que cela ne le mêle à ce qu'il aime : il lui est présent tout en maintenant une distance, une séparation ; il est à proprement parler sans relation¹. Proclus détaille plus loin ce paradoxe : l'amant véritable qui enseigne doit faire preuve à la fois de jugement (*κρίσις*) et d'empathie (*συμπάθεια*) envers ses aimés. L'empathie permet la relation, l'action effective et providente qui tienne compte de ce qu'est et ressent l'aimé, elle s'y joint dans une certaine mesure ; sans elle, le philosophe pense seul, il n'enseigne pas, sinon par accident. Le jugement permet d'éviter que cette relation soit matérielle, c'est-à-dire que l'âme de l'enseignant ne s'engluie dans les affects de l'élève, ne soit entraînée par eux et ne descende à son niveau. L'enseignement doit mêler les deux, de manière à avoir une « relation sans relation » (*ἀσχέτου τινὸς ἅμα σχέσεως*), c'est-à-dire active mais libre². L'amour de l'enseignant pour l'élève est profondément asymétrique, mais pas au sens où il ressentirait le manque de l'élève lui-même. Au contraire, il cherche à le redresser et à l'élever sans se laisser emporter par ses insuffisances.

S'agit-il encore d'amour au même sens que défini plus haut ? Oui, mais en un sens seulement. Les supérieurs, dit Proclus, aiment leurs inférieurs providentiellement, tandis que ceux-ci aiment leurs supérieurs conversivement³. Qu'est-ce à dire ? L'amour est toujours amour de la beauté, ultimement de la beauté divine. C'est cette beauté que vise l'amant supérieur. Il descend pour aimer la beauté apparente, mais seulement dans la mesure où celle-ci participe de la beauté intelligible : Socrate utilise la beauté (y compris physique) d'Alcibiade comme une statue des dieux. C'est ce qui lui permet de descendre sans s'abaisser. Il aime cette beauté de la même façon que les théurges vénèrent les statues de Zeus ou Athéna : comme une trace qui sert de focaliseur vers l'objet invisible qui les intéresse⁴. Socrate n'a pas besoin d'Alcibiade, qui n'est qu'une belle occasion d'approfondir sa propre conversion, une médiation opportune qu'il aurait pu trouver ailleurs. D'un certain point de vue, Alcibiade n'est pas une fin en soi pour Socrate, c'est la beauté qui s'exprime en lui qu'il vise. Mais comme une statue sert mieux le culte si on la nettoie correctement, la beauté en l'élève remplit mieux son office de trace vers le Beau si l'on s'occupe bien de son âme : elle n'en sera que plus belle, un indice plus sûr et manifeste de l'intelligible. En conséquence, l'amour de l'enseignant passe par le soin provident envers l'élève, son désir du Bien par la sollicitude généreuse qui améliore une âme belle. Cela signifie élever l'âme de l'aimé par les belles actions, les bonnes habitudes, les sciences, les vertus ; c'est à cette condition que l'élève pourra vraiment servir au maître à tendre sa propre âme vers la beauté divine, à partir des qualités désormais accomplies qu'il peut contempler dans l'âme de son

1. *In Alc.* 55.4-23.

2. *In Alc.* 130.10-24.

3. *In Alc.* 56.1-3.

4. *In Alc.* 92.10-18.

aimé¹. Élève et enseignant ont tous deux part à l'amour — au même amour — en tant que tous deux désirent avec tension la beauté, que la rencontre avec l'autre leur permet de contempler plus clairement. Mais l'amour de chacun doit s'exprimer par des attitudes asymétriques et fort différentes, car leurs dispositions sont inégales.

5.4.3 Amours et conversions

Il peut être tentant de voir dans la dualité du concept proclien d'amour un conflit de loyautés textuelles, entre l'amour ascendant du *Banquet* et l'amour descendant du *Phèdre*, de l'*Alcibiade* et des autres dialogues à implicite pédérastique. Proclus aurait tantôt un dialogue en tête, tantôt d'autres, et la différence de signification du concept serait due à la différence des contextes problématiques. Mais dire cela n'explique rien : les deux directions de l'amour que nous avons vues interviennent parfois au sein du même commentaire, et Proclus lui-même tire autorité du discours de Diotime en faveur tant de l'amour descendant qu'ascendant, parfois à quelques lignes d'intervalle². Soit il manque cruellement de rigueur, soit c'est un même concept d'amour qui est pertinent dans les différents contextes. Nous allons voir que non seulement ces deux amours (ascendant et descendant) participent du même Amour divin, mais ils constituent un même phénomène et un même concept, malgré les différences de manifestation en chaque acteur de la relation pédagogique.

Susciter l'amour Si tel est le cas, ils doivent être convertibles l'un en l'autre. Cela se manifeste dans la logique de conversion d'une âme par une autre, telle que décrite par Proclus.

Si donc l'amoureux est possédé par l'amour, il est une sorte de stimulant et de convertisseur vers le bien pour ceux qui sont bien nés, tout comme l'est l'amour. C'est ce que manifeste Socrate par sa première apostrophe : il éveille la fierté de son aimé à s'attacher à la beauté véritable, il provoque en lui l'étonnement envers la vie philosophique, il l'emmène à travers l'accomplissement de la véritable érotique. En effet, c'est ce genre de vie que Socrate manifeste distinctement dans ce dialogue. Il a d'ailleurs commencé par là et a fait progresser le jeune homme jusque là, en le perfectionnant jusqu'à le rendre lui-même amant de la providence de Socrate — ce qui est le bien principal de l'érotique — et à travers tous les chapitres, pour ainsi dire, il observe scrupuleusement tout ce qui convient à la vie érotique.³

1. *In Alc.* 330.10-17.

2. Un exemple flagrant est *In Alc.* 63.13-64.16, à propos du *Banquet* 202d-203a.

3. *In Alc.* 27.1-15 : εἰ τοίνυν ὁ ἐρωτικός τῷ ἔρωτι κάτοχος ἐστίν, ἐπιστρεπτικός τις ἂν εἴη τῶν εὖ πεφυκότων εἰς τὸ ἀγαθόν, ὡσπερ δὴ καὶ ὁ ἔρωτος, καὶ ἀνακλητικός. ὁ δὴ καὶ ὁ Σωκράτης ἐνδεικνύμενος διὰ τῆς πρώτης ταύτης κλήσεως ἐγείρει μὲν τὸ φρόνημα τοῦ ἐρωμένου πρὸς τὴν τοῦ ἀληθινοῦ κάλλους ἀντοχήν, ἀνακινεῖ δὲ τὸ ἐν αὐτῷ θαῦμα τῆς φιλοσόφου ζωῆς, περιάγει δὲ αὐτὸν εἰς τὴν τῆς ἀληθοῦς ἐρωτικῆς ἀποπλήρωσιν. τοῦτο γὰρ δὴ τὸ εἶδος τῆς ζωῆς ἐν τούτῳ τῷ διαλόγῳ διαφερόντως ὁ Σωκράτης ἐπιδείκνυται. καὶ γὰρ τὴν ἀρχὴν ἐντεῦθεν πεποιήται καὶ μέχρι τοσούτου προελήλυθε τὸν νεανίσκον τελειῶν ἕως ἐραστὴν αὐτὸν ἀπέφηνε τῆς ἑαυτοῦ προνοίας, ὁ δὴ τῆς ἐρωτικῆς ἐστὶ προηγούμενον ἀγαθόν, καὶ διὰ πάντων ὡς εἶπεν τῶν κεφαλαίων τὸ προσῆκον αἰεὶ διαφυλάττει τῇ ἐρωτικῇ ζωῇ. Proclus mêle ici les termes : il parle d'« amoureux » (ἐρωτικός, terme d'habitude réservé au type de disposition) pour l'enseignant et d'« amant » (ἐραστής, qui désigne d'habitude plutôt l'amant-enseignant) pour l'élève.

L'enseignant ne se contente pas d'aimer son élève, de lui prodiguer des bienfaits et d'amener son âme à progresser pour en faire un meilleur miroir de la beauté. Ce dernier point exige une transformation profonde, une conversion. Le perfectionnement de l'élève va jusqu'à en modifier les intérêts et volitions, au point de lui faire sincèrement aimer ce qu'on lui offre. L'amour est totalitaire. Il aime gratuitement et sans besoin de réciprocité, mais n'en cherche pas moins à susciter en retour un autre amour, également asymétrique.

En visant la beauté de l'aimé, l'amant cherche à s'élever, pour cela il doit élever l'aimé. Mais cette élévation n'est autre qu'une conversion vers l'amant, une transformation qui incite l'aimé à aimer l'amant, voire à s'unir à lui, c'est-à-dire à lui ressembler jusqu'à s'y identifier. C'est en cela que consiste la *συμπάθεια*, l'« empathie » que l'enseignant doit mettre en place avec son élève¹. Elle ne se limite pas à sentir, plus ou moins froidement, ce que ressent l'élève pour s'y adapter, elle consiste aussi en un mouvement d'altération de ce qu'il ressent, de manière à rendre compatibles et convergents les affects de l'un et de l'autre. L'amour (descendant) de l'un doit tendre à susciter l'amour (ascendant) de l'autre. On peut y voir gratitude ou émulation, en tout cas la sollicitude pédagogique vise à une transformation de l'aimé en amant, l'amène à voir l'enseignant comme bon et donc comme objet légitime de désir et d'amour². L'élève ne cesse certes pas d'être aimé, mais il en vient à joindre son intention au mouvement érotique de son maître, pour désirer la Beauté qu'il y voit reflétée, cette même Beauté que l'enseignant cherche à contempler en lui. L'élan érotique descendant s'était révélé être lui-même ascendant, puisque tourné en fait vers la Beauté divine. Il consiste plus exactement à emporter avec lui l'aimé et ses affections, pour se tourner ensemble, chacun grâce à l'autre, vers l'amour de la Beauté et le désir du Bien.

Double conversion La *συμπάθεια* ainsi visée peut prendre une forme radicale. L'amant contemple la beauté en l'aimé, c'est aussi de l'intérieur de l'aimé qu'il le dirige, à travers les réponses à ses questions, celles qui œuvrent à le faire progresser. Chacun se retrouve « dedans » l'autre : l'amant dans l'aimé par cette direction depuis l'intérieur, l'aimé dans l'amant par les réponses qu'il fournit³. L'empathie mise en place entre eux deux leur permet d'opérer ensemble le déploiement et l'articulation des discours et notions. Or, ce perfectionnement doit permettre la connaissance par l'élève de soi-même, de sa propre âme et des *λόγοι* qui la constituent. Il est permis de se demander en quoi l'amour de la beauté, éventuellement médiée par l'enseignant, permet cette connaissance de soi : l'élève n'est-il pas amené à connaître un idéal extérieur, à travers l'âme d'autrui ? L'intimité de l'empathie pédagogique, avec ce qu'elle peut avoir de préoccupant, est une façon de répondre à ce problème. L'enseignant, qui par son amour maîtrisé et articulé de la beauté peut la trouver dans l'élève mieux que ce dernier ne le peut lui-même, lui offre un accès privilégié à lui-même. L'élève, en se trouvant poussé à aimer la beauté que le maître lui présente de façon éclatante, est incité à accompagner le mouvement psychique du maître. Celui-ci aime la Beauté divine, mais *à travers l'élève*. L'élève, en aimant le maître et

1. *In Alc.* 140.19-141.5.

2. *In Alc.* 129.26-29

3. *In Alc.* 172.1-12.

par son intermédiaire, se retrouve ainsi entraîné à se tourner vers soi-même, ce dont il était auparavant incapable.

La conversion vers soi-même est l'ingrédient principal de la connaissance de soi-même, et donc de la connaissance de toutes choses. En effet, toute connaissance est conversion vers l'objet à connaître et ajustement à lui. Cette conversion est en pratique toujours dédoublée : une conversion cognitive vers l'être d'une chose, une conversion vitale vers sa bonté¹. Se connaître soi-même, c'est opérer vers soi-même une conversion cognitive, c'est concevoir ce que l'on est. Mais cette conversion serait incomplète (et à vrai dire impossible) sans son pendant vital, par lequel on s'approche soi-même comme bon, c'est-à-dire comme unifié. Or la bonté est ce qui rend désirable, c'est-à-dire beau et digne d'amour. Pour connaître il faut se connaître, pour se connaître il faut s'aimer, et inversement.

On peut retrouver cette distinction et ses implications dans le cas de la relation pédagogique. Proclus divise les facultés de l'âme en deux catégories : les vitales et les cognitives. La communion entre deux âmes peut s'opérer au niveau de leurs facultés cognitives, de leurs facultés vitales, ou des unes et des autres à la fois. Il y a communion cognitive en cas d'accord doctrinaire complet entre deux âmes, communion vitale en cas d'amour, même asymétrique, ressenti par chacune d'elle pour l'autre. La relation pédagogique accomplie, ici exemplifiée par Parménide et Zénon, exige les deux communions². Tel est l'accomplissement de leur relation amoureuse, car bien qu'il y ait déjà amour en cas de seule communion vitale, il y a amour véritable (c'est-à-dire complet) lorsque tous deux tendent vers la contemplation du même dieu³. Amour et connaissance sont distincts, autant que le sont les communions de facultés psychiques. Mais ils tendent l'un vers l'autre dans leur achèvement : l'érotique est nécessaire à l'apprentissage, comme la connaissance l'est à l'amour durable.

Fécondité et autonomie Les éléments qui précèdent devraient contribuer à clarifier la doctrine proclienne de l'amour, que la coexistence des versions ascendante et descendante de l'élan amoureux peut rendre difficile à saisir de prime abord. Ils peuvent aussi compléter deux points qui restent encore en suspens dans notre reconstitution de la théorie proclienne de l'éducation, et que le Diadoque ne traite pas explicitement.

Le premier remonte au chapitre précédent. Nous y avons vu que l'une des qualités essentielles du maître est sa fécondité, qui lui permet de générer des diacosmes dialectiques et de les projeter dans la matière de l'imagination, afin d'aider l'élève à opérer, à son tour, de tels déploiements. Cette capacité le rapproche des dieux, dont la fécondité engendre des réalités. Mais prise seule, la fécondité de l'enseignant peut être purement intérieure, générer un monde riche et complexe, mais privé. Dans la métaphysique néoplatonicienne, un principe engendre d'autres réalités par sa surabondance. Cette dernière consiste à rester soi-même tout en suscitant, à partir de soi, la procession d'une version de la réalité plus complexe et multiple que soi-même. Mais celle-ci n'est à son tour réelle que dans la mesure où elle opère une conversion, un retournement

1. *In Tim.* II.286.32-287.11.

2. *In Parm.* I.700.33-701.15.

3. *In Parm.* I.684.26-32.

unificateur par lequel elle tend non plus vers la multiplicité, mais vers sa cause, tout en en restant distincte¹. La forme ordinaire de ce mouvement conversif est l'amour. Entre deux âmes, même inégales, l'amour prend la forme que nous avons vue : celle d'une double communion qui implique accord et empathie, par laquelle l'élève peut se retrouver lui-même, à travers l'âme de l'enseignant et l'amour qu'il en reçoit. L'âme de l'enseignant est un miroir pour celle de l'élève². Cela signifie qu'il doit s'y plonger pour se voir, mais aussi que ce qu'il verra dépendra de la consistance du miroir, des qualités de l'âme du maître. Tout comme les réalités qui dépendent directement de plus grands principes sont elles-mêmes plus fécondes, l'élève qui fréquente un maître inventif peut à son contact déployer plus richement les λόγοι de son âme, ce qui en facilite la réarticulation. La communion vitale de l'amour entre deux âmes est en cela nécessaire à la connaissance de soi-même de l'âme de l'élève.

Le second point sur lequel l'érotique nous permet d'apporter une précision est celui d'où nous sommes partis à la fin de la section précédente. Nous y avons vu que l'âme d'un élève pouvait faire preuve d'initiative et d'autonomie à la mesure de la progression de sa conversion et de sa connaissance de soi-même. Celles-ci s'effectuent au moyen de toutes les méthodes que nous avons décrites : préparations physiques, esthétiques et logiques, pratique de l'épichérématique, des sciences et de la dialectique, réfutation, maïeutique et exhortation, en ce compris les diverses stratégies rhétoriques et affectives. Ces dernières présentent un caractère épars dans le corpus proclien. Chacune semble situationnelle, liée aux contingences de la rencontre entre les personnages et de leurs caractères respectifs. La description de l'érotique, comme une transformation de l'âme par laquelle celle-ci est amenée, par attirance pour la beauté, à se connaître elle-même à travers une autre âme, permet de subordonner ces diverses stratégies à ce but. Toutes peuvent être comprises comme contribuant à la construction de la relation érotique, pourvu qu'on la comprenne comme ce mouvement par lequel une âme peut se retrouver en l'autre. Pour répéter une formule proclienne déjà citée, « être pris du besoin d'apprendre la cause de ce que fait Socrate, c'est devenir l'amant de la connaissance qui préexiste en lui »³. C'est ainsi que Proclus décrit l'étonnement, principe d'apprentissage et de découverte : il s'agit aussi de la condition de l'amour, qui en est l'approfondissement. L'enseignant capte en étonnant, puis cultive cet étonnement, ce soupçon d'une vérité supérieure qui est fascination pour la beauté aperçue. Il en fait un amour pour son propre personnage de maître, lui-même fasciné par la beauté en germe en l'âme de l'élève ; ce dernier peut ainsi en prendre conscience, se tourner vers cette beauté en lui-même et la connaître. À mesure que croît l'intensité de cet amour, l'élève devient plus spontané dans son apprentissage, plus disposé à hâter la découverte de l'objet de l'amour magistral qu'il perçoit de mieux en mieux, c'est-à-dire à apprendre de

1. S. E. GERSH, *From Iamblichus to Eriugena*, op. cit., p. 125-137.

2. La thèse est explicite dans le *Premier Alcibiade* 132e-133c, mais le commentaire de Proclus à ce passage est perdu. On peut cependant reconstituer conjecturalement son interprétation à partir d'autres textes de sa main ainsi que du commentaire d'Olympiodore. Une telle reconstitution, compatible avec notre propos, peut être trouvée chez H. TARRANT, « Olympiodorus and Proclus on the Climax of the *Alcibiades* », *International Journal of the Platonic Tradition* 1 (2007), p. 3-29.

3. *In Alc.* 21.7-9 : τὸ γὰρ τὴν αἰτίαν ποθῆσαι μαθεῖν ὧν πράττει Σωκράτης, ἐραστὴν ἐστὶ γενέσθαι τῆς ἐν αὐτῷ προϋπαρχούσης ἐπιστήμης.

manière autonome. En retour, la mise en lien de ces enjeux dépouille l'érotique d'une partie de son mysticisme. Certes l'Amour est un grand dieu, un principe démonique au-delà des âmes, qui ne se réduit à aucune discursivité. Mais son action au niveau psychique interpersonnel (et notamment pédagogique) a un fonctionnement déterminé et une fonction claire. Loin d'un *deus ex machina*, il est un ressort (en l'occurrence un ressort-clé) du système didactique que Proclus reconstitue à partir des dialogues platoniciens.

Conclusion

Prenons un peu de hauteur sur ce que nous avons montré. Nous sommes à présent en mesure d'affirmer plusieurs choses. D'abord, il y a chez Proclus une théorie générale, cohérente, précise et articulée, non seulement de la connaissance mais aussi de son acquisition. Il s'agit bien de la réception ou de la redécouverte d'une connaissance existante en elle-même (qu'elle soit ou non déjà acquise par d'autres), non de la construction d'un savoir nouveau. Ensuite, nous pouvons dire que cette acquisition consiste (d'après Proclus et dans le cas des humains) en une saisie par l'âme, sous différents modes d'inégale acuité, qui correspondent à ses facultés rationnelles : opinion, **διάνοια**, intellection. La sensation et l'imagination sont des versions dérivées, affaiblies et incorporées, mais néanmoins utiles, de ces modes de connaissance. En troisième lieu, cette saisie s'avère être une articulation des **λόγοι** constitutifs de l'âme, c'est-à-dire des raisons qu'elle génère, par les deux facultés dont elle est faite, à partir de sa propre essence. Elle est ainsi toujours l'objet premier et le moyen principal de sa connaissance, même quand cela la renseigne sur des objets extérieurs à elle. Cela montre combien, quatrièmement, un enjeu central de l'épistémologie et de la didactique procliennes est la préservation (voire le rétablissement) de l'automotricité de l'âme : c'est toujours une autoarticulation que l'on vise, et ainsi une conversion de soi-même, par soi-même, vers soi-même. Un cinquième constat est que Proclus assimile cette démarche à la réminiscence, qui s'opère par apprentissage auprès d'autrui et découverte autonome. Nous avons montré qu'il s'agit de deux aspects d'un même processus, car nul ne découvre jamais vraiment sans maître (celui-ci fût-il la Providence elle-même, dont les enseignants ne sont que des agents), et nul n'enseigne jamais qu'en accompagnant et facilitant la découverte autonome, par le complexe jeu d'adaptation et de manipulation qu'implique l'érotique pédagogique. Sixièmement, l'aide à la réminiscence par l'érotique consiste à son tour en une mise en adéquation entre la puissance du maître, fécondité unifiante qui se fait l'outil de la Providence et en partage les caractéristiques, et la bonne disposition de l'élève, en vertu d'un schème métaphysique de causalité. En septième lieu, insistons sur la richesse du tableau que dresse Proclus de cette disposition, composée de qualités naturelles ne variant qu'au fil des incarnations, d'une préparation éthique, culturelle et scientifique exigeante, et d'une dimension de motivation, dont le travail est d'autant plus délicat qu'il doit venir de l'apprenant. Enfin, nous avons aussi décrit la méthode mise au point par Proclus pour mener à l'intellection, une fois les conditions réunies. Cette méthode est la dialectique, elle est génération et exploration d'hypothèses et de leurs conséquences, à travers les méthodes scientifiques de division, définition, démonstration et analyse. La maîtrise de cet exercice est le moyen pour l'âme humaine de (se)

comprendre, de saisir de façon toujours plus rapide, fluide et unifiée les objets de connaissance, c'est-à-dire ses propres structures intelligibles.

Quelle compréhension ?

Faisons un pas de recul en plus pour revenir un moment sur la question de la compréhension. Une manière courante de définir la compréhension est de l'assimiler à, ou de la fonder sur, une certaine « saisie » intellectuelle : on *comprend*. Cette saisie a pu être caractérisée comme une « intimité épistémique » (potentiellement indéfinissable) ou comme un « processus créatif » de redécouverte personnelle¹. Nous proposons de rapprocher cette saisie de l'intellection proclienne, avec au moins une restriction. La saisie directe telle qu'habituellement envisagée est une compréhension objectuelle pure qui pourrait se dispenser d'inférences et d'autres manipulations conceptuelles². Une telle radicalité est pour Proclus, possible mais réservée à une cognition non temporelle, définitivement inaccessible aux âmes humaines. Elle peut cependant être obtenue un aspect à la fois, dans un déploiement temporel asymptotiquement accélérable, par l'intellection « métabatique » que constitue l'exercice sans entrave de la *διάνοια*. La compréhension (humaine) pourrait ainsi se ramener à l'aisance dans le déploiement dianoétique. En d'autres termes, comprendre, c'est raisonner si vite et si aisément sur un objet que l'écart temporel entre les étapes du raisonnement en devient négligeable.

De quel raisonnement parle-t-on ? Dans sa forme la plus pure, c'est celui qui est à l'œuvre dans l'exercice de la dialectique platonicienne. Une façon de le décrire est de dire qu'il consiste en des analyses et des synthèses, c'est-à-dire en des divisions, définitions, démonstrations, et en la décomposition et l'organisation de ces étapes intellectuelles pour leur donner une orientation cohérente. Une autre, censée équivalente, en fait la génération systématique d'hypothèses, d'ensembles de conséquences pour chacune, ainsi que leur manipulation et leur exploration discursives. Lier la compréhension à la capacité à envisager plusieurs hypothèses différentes avec leurs conséquences, ou à la manipulativité représentationnelle, n'est d'ailleurs pas étranger à certaines propositions faites au sein de l'épistémologie de tendance analytique³. Au-delà de l'épistémologie, certains théoriciens de l'éducation reconnaissent l'importance de stimuler la capacité à se représenter des contre-factuels, à jouer avec, à en envisager les implications ou à

1. Respectivement M. STREVEN, « How Idealizations Provide Understanding », dans *Explaining Understanding*, éd. S. GRIMM, C. BAUMBERGER et S. AMMON, p. 37–49 ; et M. LYNCH, « Understanding and Coming to Understand », dans *Making Sense of the World*, éd. S. GRIMM, p. 195–209 ; tous deux tâchent de clarifier et développer le concept de « grasping » notamment proposé par L. ZAGZEBSKI, *On Epistemology*, Belmont, Wadsworth, 2009, p. 141-152. Celle-ci tire d'ailleurs à son tour son inspiration de la lecture d'Aristote par Thomas d'Aquin (*Somme Théologique, Prima secundae*, q. 1-5), dont le concept d'intellection est d'origine néoplatonicienne.

2. Un exemple en est le modèle qu'oppose C. KELP, « Understanding Phenomena », *Synthese* 192.12 (2015), p. 3799–3816, aux descriptions de la compréhension centrées sur l'explication du contenu à comprendre ou sur la manipulation de représentations qui y sont liées.

3. Par exemple R. W. BATTERMAN, « Idealization and modelling », *Synthese* 163.3 (2009), p. 427–446 ; J. KVANVIG, « The Value of Understanding », dans *Epistemic Value*, éd. A. HADDOCK, A. MILLAR et D. H. PRITCHARD, p. 95–111 ; D. A. WILKENFELD, « Understanding as Representation Manipulability », *Synthese* 190 (2013), p. 997–1016.

en redessiner les contours¹. Proclus s'engage fermement sur une présentation radicale, systématique, massive, quoique parfois nuancée, de semblables intuitions : la compréhension passe par l'exploration complète d'un grand nombre de conséquences, classées selon vingt-quatre catégories, pour chaque couple formé d'une hypothèse et de sa contradictoire. Cela n'exclut pas des regroupements, voire une sélection restreinte aux seules conséquences pertinentes pour un parcours intellectuellement fécond. Mais cela implique une vision synoptique du graphe des conséquences possibles de chaque hypothèse, et au moins la capacité de les déployer dans le détail. En d'autres termes, comprendre, c'est tenir compte de toutes les implications d'une possibilité et de ses alternatives.

L'existence de telles méthodes dialectiques n'entraîne pas une conception algorithmique de la connaissance ou de son acquisition. L'épistémologie des vertus distingue au moins trois composantes pour chaque vertu intellectuelle : la capacité à agir vertueusement, la propension à le faire et la sensibilité aux contextes pertinents pour exercer la vertu concernée². L'éducation intellectuelle exige de développer chacune de ces trois composantes, souvent par un accompagnement personnel. De manière comparable, la connaissance selon Proclus n'est pas la pure acquisition d'un savoir-faire ou l'application mécanique d'une méthode. Celle-ci ne fait qu'encadrer et structurer la reconnaissance et l'articulation des contenus à connaître, les *λόγοι* que l'âme possède et projette. Mais elle n'a d'effet que comme instrument d'une démarche de conversion, généralement enclenchée par l'impulsion d'un guide. Cela se traduit dans le dépassement de la double ignorance, puis de la simple : la première étape de la réminiscence est la prise de conscience de l'insuffisance de nos opinions pour comprendre correctement une situation et de la nécessité d'en apprendre ou d'en découvrir davantage à son sujet. Une part importante du processus pédagogique concerne la réalisation de ce dépassement, c'est-à-dire le gain de cette sensibilité aux contextes où il y a effectivement quelque chose à comprendre que l'on ne comprend pas encore. En d'autres termes, comprendre exige aussi d'avoir auparavant compris que l'on n'avait pas compris.

La conversion est l'ordre naturel, la téléologie universelle du système proclien. Celle de l'âme consiste en sa compréhension, par laquelle elle complète le mouvement processif qui l'a fait générer et organiser un corps. La compréhension n'est guère distincte de la connaissance proprement dite, l'intellection métabatique par laquelle l'âme humaine se rend aussi adéquate que possible à l'ordre de l'univers. Elle se distingue seulement de ses formes incomplètes que sont l'opinion et la *διάνοια* dans la plupart de ses usages hypothétiques. En effet, par l'intellect-

1. A. RORTY, « Educate the Practical Imagination : A Prolegomena », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 195–208.

2. Cette dernière composante est surtout mise en avant dans les contextes pédagogiques, voir déjà S. TISHMAN, E. JAY et D. PERKINS, « Teaching Thinking Dispositions : From Transmission to Enculturation », *Theory into Practice* 32 (1993), p. 147–153, ainsi que les publications ultérieures du Projet Zéro mené notamment par ces auteurs ; par ailleurs, une synthèse bien référencée des propositions d'analyse de ces composantes est proposée par J. BAEHR, « The Four Dimensions of an Intellectual Virtue », dans *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy*, éd. C. MI, p. 86–98, il y suggère en outre, à titre personnel, de subdiviser la composante volitive en une dimension de motivation (vouloir trouver le vérité) et une autre d'affection (prendre plaisir à la chercher et trouver). Toutefois, il n'est pas aussi certain qu'il l'affirme qu'un sujet qui est profondément motivé à trouver le vrai sans y prendre aucun plaisir soit moins intellectuellement vertueux que son jumeau qui y prendrait du plaisir.

tion métabatique, l'âme redéploie, dans la matière intelligible de son imagination dialectique, l'enchaînement causal que la Providence divine a déployé, de l'intelligible à la matière corporelle. Bien que comprendre exige d'avoir assez exploré les conséquences de multiples hypothèses et de passer souplement d'un enchaînement causal possible à un autre, il en est un qui est celui de la réalité, le seul réellement exempt de contradiction. C'est lui que la compréhension bien entraînée doit servir à redéployer à l'intérieur de soi-même. C'est ainsi que l'âme comprend le monde, sur son mode propre. En d'autres termes, comprendre quelque chose, c'est le rattacher à la chaîne complète de ses causes, en respectant une stricte homologie entre l'ordre de la réalité et celui de la pensée : *adequatio intellectiois et rei*.

Une telle homologie n'est en principe possible que parce que l'âme elle-même est déjà, pour l'essentiel, organisée de la même façon que l'univers. La conquête de la compréhension, c'est-à-dire la réminiscence, est ainsi une mise en ordre de soi, une articulation de ses *λόγοι* innés. C'est vers eux que s'opère la conversion, c'est à eux qu'elle rend sensible. Ce sont aussi eux qui sont l'objet de toute connaissance, de toute compréhension ; on ne comprend jamais que soi-même. Pour être précis, on comprend quand on réorganise ses *λόγοι* de sorte à pouvoir les appliquer correctement à la réalité extérieure, c'est-à-dire de sorte que la connaissance de l'intérieur et de l'extérieur se confondent, car l'âme n'est pas isolée du monde ; son double rôle est de le connaître et de s'y (re)connaître. En d'autres termes, comprendre, c'est réarticuler ses propres notions innées pour mieux penser le monde.

C'est là ce que Proclus nomme la vertu. Comme celle des épistémologues contemporains, elle implique l'acquisition d'une capacité cognitive, d'une sensibilité aux contextes de son application, et d'une motivation active à l'exercer. Parmi eux, les uns font de la vertu un excellent instrument servant à obtenir de manière fiable des vérités (c'est le courant « fiabiliste »), tandis que les autres (le courant « responsabiliste ») considèrent qu'elle est ce qui donne leur valeur aux vérités qu'elle permet d'atteindre, comptant ainsi comme vertu et comme valable même dans les cas où elle donne un résultat sensé mais faux¹. Comme celle des responsabilistes les plus radicaux, la vertu au sens proclien est une fin intrinsèque, une source de normativité pour les états cognitifs qu'elle permet. Contrairement à toutes ces approches, la vertu ou compréhension proclienne n'a pas à se poser la question de ses résultats : la réalité est d'emblée présupposée comme organisée selon une structure que l'âme peut reproduire en elle. De plus, ce que Proclus appelle « vertu » est unique plutôt que réparti en plusieurs dispositions². En outre, elle est le résultat (ou du moins le point culminant) de la connaissance, plutôt qu'un outil qui y mène ou une qualité qui lui donnerait sa valeur. Ces points sont à envisager en lien avec le modèle téléologique du schème de procession-conversion de l'âme : l'âme humaine, l'esprit humain n'est

1. Parmi les nombreuses présentations de ces deux courants, voir notamment H. SIEGEL, « Critical Thinking and the Intellectual Virtues », dans *Intellectual Virtues and Education*, éd. J. BAEHR, p. 95–112, qui l'applique à la philosophie de l'éducation ; les deux sensibilités présentent des points de rencontre voire des complémentarités, comme en attestent l'article et la bibliographie de J. OHLHORST, « Dual Processes, Dual Virtues », *Philosophical Studies* 179 (2022), p. 2237–2257.

2. Quand il discute les quatre vertus cardinales en *In Remp.* I.206-235, c'est comme des qualités de la bonne organisation éthique préliminaire à la connaissance (voir sous-section 3.2.2.1), mais la vertu à laquelle aboutissent les pratiques scientifiques et dialectiques est unique.

pas une entité qui existe pour soi-même et se trouve capable de connaître plus ou moins bien. C'est un sujet contemplatif par essence, dont toutes les activités, du plaisir sensible à l'action politique, sont des étapes d'une radicale orientation vers l'intellection conversive. En d'autres termes, l'homme existe pour comprendre.

Susciter la compréhension

La tâche ne lui en est pas rendue facile pour autant. Envisager toutes les conséquences d'une hypothèse, être capable de les explorer intégralement, n'est pas donné à tout le monde. Faire de même pour plusieurs hypothèses, de manière à les comparer rigoureusement, le faire avec assez d'aisance pour comprendre avec précision la multitude de notions que l'expérience humaine la plus quotidienne exige de mobiliser, cela relève même de l'exploit. S'il s'agit là de la vertu, c'est en son plein sens d'excellence presque surhumaine, et en tout cas élitiste. La vertu de compréhension est conforme à la nature de l'homme, non au sens où il naîtrait ou deviendrait spontanément capable de la réaliser sans effort, mais bien au sens où l'ensemble de ses efforts bien compris tendent et doivent tendre à s'en rendre capable. Cet effort grandiose se confond avec son existence comme âme. Il peut ainsi s'étendre sur la très longue durée, sur plusieurs décennies mais même aussi sur plusieurs vies, c'est-à-dire plusieurs incorporations successives. À ce titre, Proclus combine deux intuitions fondamentales, qui peuvent heurter la sensibilité moderne si on les formule clairement. La première lui est commune au moins avec le reste de l'école néoplatonicienne : aussi instantanée, concentrée, unitaire et totale soit l'intellection ou compréhension, elle n'est possible à l'être humain qu'au terme d'une ascétique préparation intellectuelle qui le dispose à effectivement *saisir* d'un seul coup, ou à s'en rapprocher autant qu'il lui est possible. Comprendre se conquiert de longue lutte. La seconde intuition est la certitude aristocratique que la majorité des hommes, οἱ πολλοί, de la naissance au trépas, échoueront à exceller, à comprendre. Il s'agit moins d'une asymétrie entre âmes prises dans leur essence qu'entre leurs états présents : certaines âmes ont encore besoin de passer par l'erreur, le vice, et l'inexorable sanction providentielle qui viendra les redresser et les rendre mieux capables de progresser. La bonté et la justice divines n'exigent pas une égalité réelle des moyens d'être bon, du moins sur une portion de temps aussi courte qu'une vie humaine. Tous les efforts pour comprendre ou amener autrui à comprendre sont à considérer à travers le prisme de ces deux intuitions.

Elles signifient notamment que la dialectique, unique voie humaine vers la compréhension, n'est pas accessible à tous. Elle est un outil par lequel certaines âmes peuvent accélérer le long et pénible apprentissage empirique qu'implique la conversion tâtonnante qui mène au vice et à sa correction providentielle. En somme, elle en résume le processus en assimilant l'âme à la Providence, lui permettant de se corriger elle-même. Mais n'est pas providence qui veut. Pour se prêter à la transformation par la dialectique, il faut y être correctement disposé. Une des tâches de notre travail a été de repérer, dans les textes de Proclus, la description assez détaillée qu'il fait de cette disposition et de ses composantes. Chacune de ces composantes a plusieurs

aspects, qui sont autant de qualités dont la possession rend possible et valable la réminiscence. Ce sont ces qualités qui correspondent le mieux aux « vertus » telles qu'elles sont entendues dans l'épistémologie récente, quoiqu'elles dépassent le cadre strict des vertus intellectuelles. Si la vertu (au sens proclien) est la compréhension, elle est atteinte par l'exercice de diverses « vertus » (au sens récent), qui sont organisées en trois rubriques : la bonne nature, la motivation et l'expérience. Nous avons vu le Diadoque les fonder dans la structure triadique qu'il attribue à la plupart des réalités : être, vie et pensée (ou connaissance).

Pour comprendre par la dialectique, dit-il, il faut d'abord *être* de la bonne nature, c'est-à-dire être bien né. Loin de se réduire à une origine sociale, cette bonne nature implique un certain caractère (par exemple l'orgueil), certaines qualités intellectuelles innées (comme la sagacité) et une certaine condition physiologique. Fondamentalement, elle se ramène au genre de vie choisi par l'âme, en son état actuel, avant sa présente incarnation. Elle est complétée par certains traits plus temporaires, comme l'âge, qui peut rendre provisoirement incapable d'apprendre. Ce sont en fait tous les traits naturels qui sont temporaires car, bien qu'innés, ils cessent avec la mort de ce corps et le choix d'un nouveau par l'âme. En ce qui les concerne, il peut parfois être nécessaire d'attendre que le trait indésirable (soit-il lié à un âge ou à un corps) cesse d'être. Cela n'implique pas une complète stagnation, mais l'âme ne peut alors guère faire plus que se préparer à mieux choisir la prochaine fois. Comme la manence et l'essence qu'elle stabilise, la naissance est un palier qui pose les limites de la marge de manœuvre, vers le mieux ou vers le pire, offerte à l'âme pendant sa vie mortelle.

Le second terme de la triade est la *vie*. Proclus y voit la motivation par laquelle l'âme souhaite progresser. Comme la procession, la motivation est un élan actif et créatif qui peut s'orienter de diverses manières. Comme composante de la disposition à comprendre, elle prend la forme d'une ardeur de l'âme, un élan orienté vers les réalités intelligibles, c'est-à-dire un désir de comprendre. Elle inclut aussi la tension de l'âme, c'est-à-dire sa capacité à se tenir à ce désir, au genre de vie qui l'exprime et qu'elle a choisi. La motivation ainsi définie repose sur une dynamique complexe de séduction et de manipulation, qui stimule l'âme en la faisant passer par des états d'étonnement et d'ἐκπληξις, et par laquelle elle peut être amenée par une autre âme à sortir de sa double ignorance. En effet, dans la mesure où l'âme est essentiellement orientée vers la conversion intellectuelle, elle désire comprendre aussitôt qu'elle se découvre ignorante. L'ignorance simple est nécessairement transitoire, nul ne peut s'y complaire. À ce titre, la pensée proclienne unifie la dimension de motivation de la vertu et celle de sensibilité aux contextes d'application, non par confusion entre les deux aspects, mais parce qu'elle estime impossible de se rendre compte qu'une situation est une bonne occasion de mieux comprendre sans aussitôt le vouloir.

Le troisième terme est l'activité intellectuelle, il est rapproché par Proclus de l'expérience ou préparation de l'âme. Celle-ci regroupe plusieurs étapes. D'abord, le conditionnement comportemental offert par la musique et la gymnastique (qui forment ensemble la τροφή). Ensuite, l'éducation par l'exemple et la suggestion de la poésie et des mythes (la παιδεία). Puis, l'exhortation fournie par la transmission de bonnes opinions. Enfin, l'entraînement à la rigueur de

pensée permis par l'étude des sciences. Comme il s'agit de processus qui ont lieu au cours de la vie, ils ne sont pas exprimés comme des qualités à proprement parler, mais chacun a pour résultat de transformer l'âme et de la rendre mieux capable d'apprendre. Cet aspect temporel de l'expérience l'assimile à la conversion de l'âme, par laquelle celle-ci connaît. Bien que la compréhension proprement dite se produise en un temps restreint (puisqu'elle tend à imiter la saisie unitaire de l'intellection divine), si on y ajoute les divers exercices qui y préparent, elle s'étend sur toute la vie, revenant ainsi au mouvement conversif par lequel l'âme stabilise sa procession en se retournant vers elle-même. L'ensemble de ces qualités d'apprentissage, réunies en suivant la triade qu'on a décrite, peut se résumer dans le tableau suivant (la division en lignes est arbitraire) :

Bonne nature	Motivation	Expérience
<i>Être = manence</i>	<i>Vie = procession</i>	<i>Pensée = conversion</i>
Santé du corps	Ardeur	Musique et gymnastique
Caractère	Tension	Mythes et poésie
Âge	Étonnement	Opinions justes
Sagacité	ἐκπληξις	Rigueur logique

L'ensemble de ces qualités forme la disposition à la dialectique. Celle-ci peut en principe être pratiquée seul, avec pour unique maître l'ordre de la réalité. En pratique, elle exige souvent une initiation, la rencontre d'une autre âme déjà très avancée et lucide, qui pourra donner ou renforcer l'impulsion autocorrective, et la structurer adéquatement, de la façon la mieux adaptée aux tendances déjà en place. À travers certaines qualités (de fécondité et de taciturnité notamment) par lesquelles l'enseignant se fait l'agent de la Providence, il peut suppléer aux inévitables approximations d'un travail autodidacte, afin de renforcer l'autonomie de l'âme, sa naturelle automotricité. Ces qualités constituent sa puissance éducative, le degré de sa capacité à se faire démon par relation, c'est-à-dire médiateur entre une âme en progrès et le plan providentiel. Fondamentalement, le rôle du maître est d'être l'interlocuteur dialecticien, de faire preuve de l'inventivité nécessaire pour générer les hypothèses de manière ordonnée et sélective, afin de permettre le meilleur progrès de l'âme en cours d'initiation. Toutefois, sa providence peut s'étendre plus loin, notamment en contribuant à l'expérience préparatoire, mais aussi en suscitant étonnement et ἐκπληξις. Son intervention peut alors servir à sortir l'élève de la dynamique délétère qui le maintient dans la double ignorance, parfois trop confortablement cohérente ou satisfaisante, en rétablissant un salutaire conflit interne. Deux ensembles de qualités se dégagent ainsi au service de l'acquisition de la vertu de compréhension : les vertus de l'élève qui forment sa disposition, celles du maître qui constituent sa puissance. Il reste un troisième ensemble de propriétés qui assure la fertilité de leur rencontre : celles par lesquelles la puissance se rend adéquate à la disposition.

En effet, le rétablissement du mouvement de la pensée au sein d'une âme dépend largement des opinions et tendances qui s'y trouvent actuellement. Comme la Providence, le maître opère un délicat travail de redirection interne des désirs et attachements de son élève. Il perçoit ce que l'élève veut et le lui offre, mettant son propre savoir au service de son élève tout en

l'orientant vers la connaissance. Il le conduit par le fin enchaînement de flatterie, de séduction, de réfutation et d'exhortation dont nous avons commenté quelques exemples. Il construit avec lui une relation érotique au sein de laquelle une fascination réciproque mais asymétrique permet à chacun de trouver en l'autre une voie de progrès dans la compréhension de soi-même et de l'univers. Cet amour peut être le début d'une unification encore riche, dans le silence de l'unité à soi. L'enseignement dialectique et personnel qui en forme le cadre conclut néanmoins le long processus par lequel on peut aider une âme pourvue de raison à opérer la conversion vers soi-même, c'est-à-dire ce qu'on peut décrire comme de l'éducation. La suite de l'ascension intérieure ne regarde alors que l'âme ainsi éduquée.

Présupposés

Le modèle éducatif à présent décrit, qu'en faire ? Il apparaît difficile de lire Proclus de la même manière qu'on lirait, aujourd'hui, une proposition de réforme des programmes pédagogiques, ou même la note d'intention d'un projet d'enseignement alternatif. Proclus a des propos susceptibles d'intéresser un lecteur universel, mais ils sont formulés les termes et les cadres de son temps. Dans quelle mesure sa pensée peut-elle être traduite dans les nôtres ? Par ailleurs, le Diadoque s'exprime de l'intérieur de l'Académie platonicienne d'Athènes, une école ou secte philosophique : secte de la raison, de l'intelligence, de l'autonomie, mais secte néanmoins. Cela implique certains présupposés : certains buts considérés a priori comme pertinents, certaines évidences peu interrogées, certains choix théoriques. Afin de pouvoir bien évaluer la distance entre les réponses procliennes et les questions de notre temps, il faut expliciter les plus importants de ces présupposés. En l'occurrence, sont pertinents surtout ceux qui conditionnent les thèses procliennes sur le statut de la compréhension et les moyens de la susciter, non l'ensemble des particularités philosophiques de la théologie ou de l'esthétique néoplatoniciennes. De plus, bien que le choix des termes conditionne certaines nuances, l'adoption d'une terminologie spécifiquement néoplatonicienne est en elle-même une caractéristique de l'expression, non de la pensée.

Un premier présupposé est que la réalité est organisée. Cela n'implique pas d'admettre intégralement la lourde et complexe métaphysique néoplatonicienne, mais au moins d'accepter que tout ce qui existe a au moins une cause et peut, à travers elle, être connecté à toutes les autres choses par un nombre fini de relations. Une fois ceci admis, Proclus peut déployer ses arguments en faveur d'une dérivation progressive et hiérarchisée à partir d'un unique principe, comme il le fait dans les *Éléments de Théologie* et dans le second livre de la *Théologie Platonicienne*. Il y donne de raisonnables arguments en faveur d'une caractérisation de ce principe par son unité et donc de l'assimilation néoplatonicienne entre principe suprême, Un, Bien et Dieu. Mais il ne peut ni ne cherche à démontrer que la réalité est connectée, qu'il est toujours possible de trouver quelque chose qui rassemble les êtres particuliers, une structure commune qui les explique, une cause plus simple que la multiplicité de ses effets. Plusieurs de ses arguments prennent cet état de fait pour acquis, souvent parce que toutes les autres possibilités que Proclus envisage lui

semblent absurdes. La science, y compris la science suprême qu'est la dialectique, consiste dès lors à parler de l'organisation du réel. En partant du postulat que la réalité est organisée, la dialectique entend opérer diverses inférences sur la manière dont elle l'est. Que celles-ci soient vraies n'est, en général, pas directement nécessaire pour que la connaissance soit possible. En revanche, il importe qu'elles portent sur la structure du réel, sans se contenter d'être plausibles ou cohérentes¹. On ne peut donc se contenter d'une connaissance probable ou relative qui se résigne à n'avoir pas accès à la réalité en soi : fût-ce sur le mode discursif propre à la cognition humaine, c'est l'organisation du réel qui est l'objet de toute pratique de savoir. La compréhension implique toujours, de près ou de loin, de la métaphysique, ne serait-ce que pour situer et définir son objet ; la possibilité de la première exige donc celle de la seconde. On ne comprend, au sens proclien, que dans un univers intégralement structuré, dont on fait partie intégrante.

Un second présupposé est d'ailleurs que le sujet de connaissance (qu'on le nomme âme, esprit, conscience ou autrement) possède a priori lui aussi une certaine organisation, isomorphe à l'ordre de l'ensemble de la réalité, et qui peut se concevoir comme telle avec plus ou moins de lucidité et de précision. Ce second point se comprend en bonne part en lien avec le premier : l'âme humaine étant connectée à l'Un et à l'ensemble de la réalité intelligible qu'il génère, elle en reproduit la structure sur son mode propre, comme le fait chaque niveau hénologique. Il ne découle pas nécessairement du premier présupposé : dans un univers connecté, chaque élément pourrait occuper sa place propre sans réfléchir en lui-même les relations qu'entretiennent les autres ; tous pourraient être incapables de toute réorganisation de leur état ou de leur activité. Le présupposé qui nous occupe s'exprime à travers deux thèses récurrentes, souvent utilisées pour se démontrer l'une l'autre, dans la métaphysique et la psychologie procliennes. L'une est l'insistance sur le fait que « tout est en tout, sur son mode propre » : l'âme humaine contient, elle aussi, l'ensemble des êtres et de leurs liens. En l'occurrence, cette réflexion interne du réel prend la forme des *λόγοι* de l'âme, ceux dont elle est constituée, mais aussi ceux qu'elle projette par ses activités cognitives. L'autre thèse est la progressivité et la temporalité de la conversion de l'âme : celle-ci accomplit son essence dans le temps, elle est donc capable de changement, ce qui rend possible le passage d'un état de connaissance de soi à un autre. L'âme est constituée de *λόγοι* toujours isomorphes au réel, elle en projette d'autres qui reflètent plus ou moins bien les premiers. Elle peut réorganiser les *λόγοι* projetés pour correspondre davantage à l'organisation de la réalité, c'est en cela que consiste pour elle la connaissance. Notons en passant que Proclus n'a donc pas besoin de présupposer la possibilité d'une connaissance directe de la réalité extérieure (corporelle ou incorporelle), sous quelque forme que ce soit. Il a seulement besoin que le sujet connaissant puisse être réorganisé dans sa structure interne, par sa propre action ou celle d'autrui, de manière à correspondre à celle de l'ensemble de la réalité. Ce n'est que dans la liste des moyens que Proclus envisagera qu'apparaîtra l'influence d'événements extérieurs qui révèlent (parfois très péniblement) le plan providentiel, celle (au fond plutôt marginale) de l'expérience sensible, ou enfin l'interaction personnelle (plus prometteuse) avec d'autres âmes.

1. Proclus oppose le jeu sérieux de la dialectique parménidienne, qui décrit par l'enchaînement des hypothèses celui des niveaux de réalité, à un exercice logique déconnecté du réel : *In Parm.* V.1036.1-21 et VI.1051.33-1052.14.

Mais il ne s'agit là que de moyens, plus ou moins efficaces, d'opérer une réorganisation de sa conception de soi-même, qui pourrait dans l'absolu s'en dispenser. L'âme qui comprend n'a ultimement affaire qu'à elle-même, quoique souvent par l'intermédiaire d'autrui ou du monde.

Un troisième présupposé est l'existence d'une téléologie de la connaissance. Celle-ci est la traduction d'un principe métaphysique plus général, le schème processif, appliqué à l'âme humaine. Toute réalité, nous dit ce principe, se constitue au niveau le plus essentiel par une procession depuis une cause, une conversion vers elle et une manence qui la stabilise. Dans le cas de l'âme humaine, nous dit le présupposé qui nous occupe, la conversion est la connaissance. Cela fait de la connaissance l'activité la plus naturelle, spontanée et essentielle de l'âme. Autrement dit, la connaissance n'est ni une activité optionnelle ou instrumentale dont l'âme se trouverait capable, ni même le couronnement à valeur intrinsèque des activités d'une certaine espèce. Elle est l'activité par excellence d'une âme, ce qui permet sa stabilisation ontologique par unification interne. Que la connaissance soit souhaitable n'est pas une décision arbitraire, ni le constat de son efficacité, car elle est le sens et le but de toute vie humaine. Cela ne la rend ni facile, ni même consciemment poursuivie par tous, mais elle est ce à quoi tous aspirent, même maladroitement ou inconsciemment. Cette normativité est une conséquence raisonnable du principe qui identifie le Bien au premier principe, pourvu qu'on admette que l'âme humaine en découle par quelque chose qui ressemble à une procession, et que la connaissance soit conversion. Si l'on se convertit vers ses causes et si le Bien est l'ultime cause, alors il est bon (voire : la seule chose bonne est) de se convertir, c'est-à-dire, pour l'âme, de connaître. Et si tout désire le Bien (car c'est ainsi que le Bien est défini), alors toute âme humaine désire connaître. Sa tendance à la connaissance est innée et indestructible, quoique parfois entravée. L'enseignement, dès lors, consiste principalement à lever les entraves et à assister cette tendance. C'est au nom de ce présupposé que Proclus insiste tant sur la nécessité de préserver l'automotricité de l'âme, de s'adapter à ses propensions spontanées, y compris l'amour du pouvoir, du plaisir ou des richesses, et cherchera des moyens de les rediriger plutôt que de les étouffer. C'est lui aussi qui fonde et encadre la construction de l'érotique entre maître et élève. La déontologie pédagogique se justifie par l'arrière-fond métaphysique.

Ces trois présupposés sont nécessaires et suffisants pour fonder les lignes générales de la conception proclienne de l'enseignement. Si on décide de les admettre tous trois, on aboutit à quelque chose qui ressemble peu ou prou à la théorie de l'éducation décrite dans nos pages, et qui peut en tout cas entrer en dialogue réel avec elle. La connaissance est « réminiscence » au sens où la confrontation de l'âme avec la réalité extérieure lui fournit un miroir pour sa propre réorganisation interne. Toutes les facultés cognitives, jusqu'à la perception sensible, sont des moments incomplets d'une telle réorganisation. L'âme se trompe lorsqu'elle hésite entre plusieurs ordres possibles, voire en choisit un qui soit assez stable pour donner l'illusion d'être le bon, par exemple en procurant un plaisir facile à confondre avec l'obtention du bien, auquel tend la réorganisation. La méthode qui garantit que toutes les options ont été envisagées et correctement comparées est la seule voie fiable pour la connaissance ainsi définie. Elle organise l'âme ou l'univers par les mêmes outils théoriques. Les critères de sélection et les idéaux de

l'apprentissage prennent leur sens par le but qu'est cette réorganisation de l'âme, mais aussi par le point de départ incontournable qu'est son aspiration indestructible à la réaliser. Les qualités de l'enseignant, comme la fécondité et la taciturnité, sont à leur tour spécialement pensées pour répondre à cette tendance naturelle qu'on présuppose chez l'élève, pour l'équiper et la stimuler. Enfin, toutes les interactions entre maître et élève se fondent sur un ou plusieurs de ces présupposés.

On pourrait probablement les formuler autrement, et le système qui en découle pourrait lui aussi prendre des formes très diverses : celui de Proclus, avec l'exotisme que lui procure la distance de nos contextes socio-historiques, n'est bien sûr pas le seul. En effet, il repose sur un grand nombre de conceptions qui l'informent, qu'on pourrait traiter comme autant de présupposés annexes. Ceux-ci diffèrent de la liste sus-citée dans la mesure où il serait très difficile de formuler une théorie excluant l'ordre du monde, la connaissance comme réorganisation de soi et comme tendance essentielle, sans rendre la conception proclienne de l'apprentissage philosophiquement méconnaissable. Au contraire, ces présupposés annexes sont mobilisés pour diverses thèses particulières, mais leur absence ne menace pas sérieusement l'édifice théorique.

Pour en donner quelques exemples, mentionnons d'abord la réincarnation. Pour Proclus, la conversion de l'âme se fait sur toute sa vie, qui s'étend sur de nombreuses vies humaines. Cela lui offre un argument pour justifier la grande sévérité dans la sélection des élèves et adoucir l'apparente cruauté voire injustice d'un monde où si peu d'âmes arrivent à accomplir leur activité essentielle : elles progressent et ont besoin de plusieurs incarnations. Pour l'hénodécée néoplatonicienne, cet argument est important. Pour la théorie de l'éducation, il est dispensable : elle serait certes rendue plus élitiste par la suppression du postulat de réincarnation, mais le fait qu'une théorie soit élitiste ne l'invalide pas. On pourrait, par ailleurs, modifier le seuil d'exigence de ce qui compte comme connaissance, ou simplement se montrer plus optimiste sur les capacités de l'humain moyen et sur la possibilité de compenser les déficiences innées par l'éducation dès l'enfance. Bien qu'on puisse prêter foi à la réincarnation aussi sérieusement que le fait Proclus¹, y renoncer ne menace pas ses conclusions.

Une autre particularité est l'omniprésence de la théorie de la Providence comme intervention divine, qui aide toutes choses à tendre vers le Bien et que le maître doit imiter. Ainsi formulé, ce point semble inscrire l'éducation proclienne dans un cadre religieux très exclusif. Remarquons néanmoins que l'intervention de la Providence dont a besoin sa théorie de l'éducation se ramène intégralement aux trois présupposés que nous avons développés plus haut. L'action de la Providence dans le monde est le caractère unifié de celui-ci, la continuité entre toutes les réalités et la causalité qui régit leurs rapports. Son action sur l'âme est la présence de *λόγοι* qui la structurent et d'une tendance innée à tenter de les articuler. On pourrait aller jusqu'à refuser la bonté de cet ordre (aussi impensable cela soit-il pour Proclus) tout en préservant la

1. Certain courant pédagogique aujourd'hui relativement répandu, comme la pédagogie Steiner-Waldorf, admet une version de la théorie de la réincarnation ainsi que de celle de la Providence, quoiqu'en des termes différents de ceux de Proclus, voir A.-C. HUSSER, « Des âmes ayant déjà vécu plusieurs vies : Réflexions sur les conséquences pédagogiques d'une conviction métaphysique à partir de la pensée de Rudolph Steiner », *Le Télémaque* 56 (2019), p. 117-129.

majeure partie des conclusions qu'il permet : les événements du monde se déroulent de telle sorte que l'âme puisse s'en servir pour se réorganiser et ainsi (se) connaître.

Avantages

La véritable question pour évaluer la pertinence de la théorie proclienne de l'enseignement serait alors de savoir à quel point on veut accepter les trois présupposés principaux. Ils peuvent rebuter, surtout dans la mesure où ils véhiculent une conception résolument fixiste de la cosmologie aussi bien que de la nature humaine. De plus, ils sont porteurs d'une normativité intellectualiste forte. On peut imaginer beaucoup de raisons de résister à de telles positions en l'absence d'arguments convaincants en leur faveur. Or, en tant que points de départ plus ou moins implicites, on peut difficilement les démontrer sans mobiliser d'autres présupposés. On peut toutefois en citer quelques avantages.

D'abord, les deux premiers présupposés permettent une théorie de la connaissance et de son acquisition qui n'a pas *besoin* de trancher entre empirisme, idéalisme et constructivisme, pour prendre de très massives catégories. Sans aucun doute, Proclus a une théorie précise du statut métaphysique des objets de connaissance : les intelligibles sont d'autant plus réels qu'idéaux, tandis que les sensibles, imaginables et opinables existent dans la mesure où ils dérivent des intelligibles. Les *λόγοι* de l'âme préexistent à toute perception consciente, et ils ont un rang hénologique supérieur aux objets physiques eux-mêmes. Cela suffit à répudier nombre de modèles qu'on pourrait dire constructivistes ou empiristes. Mais la part de l'épistémologie proclienne nécessaire à sa théorie de l'éducation n'a pas besoin d'aller aussi loin. L'essentiel est que la connaissance soit l'organisation de quelque chose d'interne au sujet connaissant, de sorte qu'un unique ordre optimal existe, et aussi que cet soit réalisable au moyen d'une prise en compte (par expérience ou par raisonnement) de l'organisation totale du réel. Ces présupposés ainsi formulés peuvent s'accommoder de diverses sensibilités épistémologiques, bien qu'ils soient assez forts pour en exclure beaucoup d'autres, notamment celles qui refusent qu'une connaissance unique et satisfaisante soit possible, ou encore qu'il existe une certaine stabilité dans les manières dont il est possible d'obtenir un système de connaissance ou de représentation. Mais pourvu qu'on admette que l'univers ait une organisation fixe et que l'esprit humain ait toujours certaines structures a priori identiques, on peut construire un modèle épistémologique analogue à celui de Proclus.

Un deuxième avantage concerne la question de la motivation, centrale pour tout enseignant. Le succès et la fécondité du processus pédagogique dépendent en part importante de la motivation de l'élève. Les dernières décennies ont vu l'émergence de plusieurs modèles théoriques pour décrire la variation de la motivation à travers les expériences vécues, les modalités qu'elle peut prendre, les facteurs qui la composent ou ceux qui l'influencent¹. Ces travaux partent du

1. C. AMES et R. AMES (éds.), *Research on Motivation in Education*, San Diego, Academic Press, 1989 ; une synthèse de ces recherches, qui présente les différents modèles et tente de les harmoniser théoriquement pour en tirer des enseignements pratiques, est l'ouvrage de P. R. PINTRICH, D. H. SCHUNK et J. L. MEECE, *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2014 [1996].

constat empirique de la motivation humaine à apprendre et cherchent à expliquer ses variations et inégalités. Ils ne se prononcent guère sur sa nature ou sa genèse. Ces questions ont davantage intéressé la psychanalyse, dans ses multiples courants¹. Ceux-ci fournissent chacun un cadre théorique, apprécié diversement par les acteurs concernés. Ils ont du moins leurs propres présupposés, parmi lesquels le caractère à la fois social et développemental de toute conation. Conçus dans une perspective psychothérapeutique, ils rendent peu compte de la soif invincible de sens et d'intelligibilité qui motive l'apprentissage même dans une durable adversité : elle fait figure d'exception ou de cas-limite. Proclus la prend au contraire comme point de départ, offrant un éclairage bien différent sur la motivation à apprendre et à découvrir, conçue d'emblée comme naturelle. Dans cette perspective, motiver un élève n'appartient pas à une démarche de socialisation, qui reposerait à son tour sur une construction psycho-affective d'estime de soi et de confiance envers autrui. Au contraire, cela (peut-être cela seul) permet de penser l'éducation comme une émancipation : pour que comprendre soit vraiment libérateur, il faut que comprendre nous soit plus essentiel que quoi que ce fût d'autre. S'il s'agit de faire de l'éducation l'instrument principal d'une humanisation, on est sur un terrain bien plus solide en présupposant que la connaissance et sa quête sont naturelles à chaque être humain. Cela ne trivialisait pas la question de la motivation et des moyens de la stimuler. Le parti pris proclien mène à formuler cette stimulation comme la restauration d'un élan naturel entravé ou distrait, plutôt que comme l'injection (ou même la construction) d'un désir auparavant extérieur à l'élève. Sans prendre le risque d'une démission de l'autorité ou d'une foi inconditionnelle en la spontanéité de l'élève², le maître proclien peut se mettre au service de ce dernier, en apparence de ses caprices et en réalité de ses désirs les plus profonds. Cela lui permet, dans une telle perspective, d'opérer de l'intérieur une réforme libératrice de la volonté de l'élève, qui en préserve l'autonomie et la motivation intrinsèque.

Un troisième avantage concerne l'épistémologie des vertus, dont nous avons déjà pu rappeler qu'elle se fait l'écho de modèles antiques. Ses développements récents ont donné lieu à des caractérisations assez précises et techniques d'un concept abstrait de vertu intellectuelle, de ses composantes (compétence, motivation, sensibilité), des raisons qui rendent une telle vertu désirable, et même des moyens qu'un enseignant peut mettre en place pour en favoriser le développement³. Cependant, au contraire de leur inspiration antique, ces recherches n'ont à ce jour pas débouché sur une liste claire des vertus à cultiver, ni sur un critère qui permettrait

1. Une reconstruction particulièrement influente de la genèse des facteurs motivationnels est la théorie des stades du développement psychosocial de E. H. ERIKSON, *The Life Cycle Completed*, New York, W. W. Norton, 1998 [1982].

2. Qui, bien souvent, n'aboutissent qu'à imposer, sur un mode détourné et éventuellement inconscient, la répétition d'un certain discours normatif extérieur à l'élève, implicitement sommé de se dire (voire de s'imaginer) libre et spontané, comme ont pu le remarquer les observateurs dont les travaux sont synthétisés par G. LEROY, *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte, 2022, p. 19-21.

3. S. TISHMAN, E. JAY et D. PERKINS, « Teaching Thinking Dispositions », *art. cit.* ; R. RITCHART, *Intellectual Character : What Is It, Why It Matters, and How to Get It*, San Francisco, Jossey-Bass, 2002 ; H. BATTALY, « Teaching Intellectual Virtues : Applying Virtue Epistemology in the Classroom », *Teaching Philosophy* 29.3 (2006), p. 191-222 ; D. H. PRITCHARD, « Epistemic Virtue and the Epistemology of Education », dans *Education and the Growth of Knowledge*, éd. B. KOTZEE, p. 92-105 ; H. SIEGEL, « Critical Thinking and the Intellectual Virtues », *art. cit.*

de dresser cette liste. Cela n'empêche bien sûr pas les praticiens influencés par cette approche de la connaissance et de l'éducation de se constituer une liste *ad hoc*¹. Souvent, elle puise son contenu dans le vocabulaire ordinaire des qualités morales et intellectuelles usuellement considérées comme souhaitables. C'est un choix commode dans le cadre du dialogue avec les autres acteurs de l'éducation. Mais rien ne justifie a priori que notre vocabulaire des vertus, qui d'ailleurs varie d'une langue à l'autre, couvre avec précision, exhaustivité et sans redondance les qualités intellectuelles souhaitables². Se fier au langage ordinaire est un pari, il laisse au hasard le choix des vertus à inculquer. Les présupposés procliens en sont un autre, qui a au moins l'avantage de s'inscrire dans un système philosophique cohérent. En définissant positivement la connaissance comme la contemplation et l'articulation de contenus innés, la remise en ordre d'un puzzle intérieur, de sorte à correspondre à l'organisation de l'ensemble de la réalité, Proclus se donne un critère d'évaluation des vertus. Cela donne plusieurs fruits. Le premier est une manière simple de déterminer si une qualité donnée concourt ou non au développement de la connaissance. Elle doit pour cela contribuer, d'une façon ou d'une autre, à stimuler ou à réguler la tendance naturelle à organiser ses pensées, construire des modèles explicatifs, unifier ses opinions, fût-ce en passant par le conflit interne. Autrement dit, elle doit s'opposer à l'inertie, à l'arbitraire, à l'hétéronomie intellectuelle, au laxisme intérieur qui se contente de l'apparence de cohérence, bref, à l'erreur dans ses divers degrés. Chez le Diadoque, cela débouche même sur une liste relativement claire de qualités à posséder pour progresser. Un point notable de cette liste est qu'elle inclut des qualités que le langage ordinaire et les représentations qu'il véhicule auraient incité à prendre comme des vices. C'est par exemple le cas de l'orgueil dans ses différentes composantes, pris comme critère du bon élève par le clairvoyant Socrate parce qu'il témoigne d'une familiarité précoce avec les *λόγοι* à articuler, d'une résistance à l'opinion générale (qui souvent les articule médiocrement) et d'une volonté claire de se mettre à l'abri de l'incohérence, honteuse car réfutable. C'est aussi le cas des autres « vices » qu'il envisage comme dispositions possibles, du moins dans la mesure où ils témoignent d'une certaine modalité de la tendance naturelle à rechercher la connaissance, et lui fournissent ses premiers outils. Un deuxième fruit est une relative originalité de l'approche proclienne : elle décrit non seulement les qualités de l'élève, mais aussi celles de l'enseignant³. Certaine tendance à centrer l'enseignement sur l'élève et ses besoins a pu mener à négliger que l'apprentissage, même quand il se passe principalement voire exclusivement à l'intérieur de l'esprit qui apprend, ne repose pas sur les seules qualités de cet esprit, mais dépend aussi des qualités, variables et cultivables,

1. Outre les résumés à vocation promotionnelle ou à l'attention de parents d'élèves, voir le guide de J. BAEHR, *Educating for Intellectual Virtues : An Introductory Guide for College and University Instructors*, Long Beach (Californie), Intellectual Virtues Academy, 2015, et ses neuf vertus (curiosité, autonomie, humilité, attention, soin, profondeur, ouverture d'esprit, courage, persévérance), dont le choix n'est guère argumenté malgré la prudence générale du propos.

2. Cela mène par exemple à d'inutiles difficultés lorsqu'il s'agit de définir une « vertu de témoignage », qui serait un juste milieu entre scepticisme et crédulité, mais à laquelle ne correspond aucun terme, du moins en anglais, comme l'entreprend E. ROBERTSON, « Testimonial Virtue », dans *Intellectual Virtues and Education*, éd. J. BAEHR, p. 128–141.

3. La distinction entre les vertus qui aident à comprendre par soi-même et celles qui aident autrui à comprendre est peu mobilisée dans l'épistémologie récente, certains arguments en sa faveur sont néanmoins proposés par J. KAWALL, « Other-regarding Epistemic Virtues », *Ratio* 15.3 (2002), p. 257–275.

qui se trouvent chez l'enseignant. En insistant si fortement sur la relation d'enseignement, à travers sa pratique philosophique du commentaire de dialogues platoniciens, Proclus applique un certain concept de vertu intellectuelle à davantage que l'élève. Il montre combien c'est l'interaction qui doit être vertueuse et non le seul élève, à travers les trois facteurs de disposition, puissance et adéquation, tous nécessaires à ce que la progression cognitive s'opère. En troisième lieu, ni les qualités de l'élève, ni celles du maître ou de leur relation ne dépendent de qualités éthiques qui seraient a priori socialement acceptables, d'intuitions préphilosophiques dont la théorie viendrait rendre compte ou qu'elle servirait à équiper conceptuellement. Au contraire, c'est la théorie de la connaissance et, avec elle, la métaphysique néoplatonicienne, qui servent de fondement à ces listes de vertus et de lien entre elles. En découle un système qui, une fois ses choix philosophiques fondamentaux admis, se déploie avec assez peu d'import thétique, mais peut générer de nombreuses conclusions, théoriques et pratiques, non triviales. La philosophie proclienne, telle qu'elle s'exprime dans les traités et commentaires, en est une manifestation. Cela inclut une théorie substantielle, articulée et cohérente des vertus qui permettent la compréhension et des modes de leur acquisition.

Qu'on accepte ou non ces présupposés, la conception de l'éducation qu'ils rendent possible forme tout un programme. Il s'exprime dans les nombreux développements théoriques de Proclus aussi bien qu'à travers les exemples de relation pédagogique qu'il estime trouver dans les dialogues de Platon. Son envergure, sa cohérence et sa fécondité permettent de parler d'une philosophie de l'éducation. Éducation intellectualiste, peut-être élitiste, fondée sur une forme d'innéisme et une confiance en l'organisation de l'univers, sans doute. Mais toute éducation a ses implicites, rarement interrogés, souvent aussi lourds que ceux-là, et d'autant moins visibles qu'ils sont plus familiers. L'exotisme du système néoplatonicien nous en rend plus visibles les ficelles, plus évidents les choix métaphysiques. Dans bien des buts qu'il se propose, il est proche d'enjeux qui sont ceux des enseignants aujourd'hui : préservation de l'automotricité de l'âme (nous dirions autonomie du sujet), exploration des conséquences de thèses contradictoires (nous dirions prise en compte sérieuse d'autres points de vue ou d'autres choix possibles), exercice de la providence éducative (nous dirions bienveillance pédagogique et prise en compte de l'intérêt supérieur de l'élève), en vue de l'actualisation de la faculté rationnelle de l'âme humaine (nous dirions du plein développement cognitif de la personne), par le dépassement de l'opinion vraie (nous dirions des simples savoirs transmis), au profit d'une tension vers l'intellection (nous dirions la compréhension). En bien des moyens qu'il envisage au service de ces buts, il est loin des préoccupations pratiques de notre temps, et peut-être bien aussi du sien. La sélection sur les qualités naturelles, l'ardeur et la tension, la longue et rigoureuse préparation, la pratique austère de la dialectique et l'accompagnement personnel attentif par un maître provident forment une voie exigeante pour l'élève, et plus encore pour le maître. Elle requiert une grande finesse,

beaucoup de temps et de disponibilité, bien plus que n'en peut ordinairement offrir aucune institution, y compris l'Académie du Ve siècle. Elle n'en fut pas moins l'idéal qu'y souhaitait Proclus, un idéal qu'il cherchait dans les dialogues de Platon et qu'il fondait à grand renfort de concepts et d'arguments. Ce n'est pas une théorie de l'école que propose le Diadoque : ni programme scolaire, ni réflexion sur ses pratiques pédagogiques. C'est une philosophie de l'éducation, au sens fort et complet de chacun des deux termes.

Annexe : l'analogie médicale

Médicalisation et analogie

À plusieurs reprises au cours de cette thèse, nous avons rencontré des formulations qui rapprochent l'enseignement d'un acte médical. En fonction du type d'erreur que vit l'âme, elle est plus ou moins curable, telle ou telle condition congénitale se prête plus ou moins bien au soin, l'enseignant doit pouvoir diagnostiquer lucidement l'état de chaque élève, afin d'imiter la Providence dont l'action est pour l'âme tantôt celle d'un maître de gymnastique, tantôt celle d'un médecin. Le rapprochement peut paraître anodin : après tout, n'est-il pas courant aujourd'hui aussi d'utiliser le lexique du soin et de la médecine pour décrire les pratiques pédagogiques ? Nos contrôles de routine et nos examens sont aussi bien scolaires que médicaux, nous traitons nos « cas désespérés » au moyen d'interventions parfois qualifiées de « pansements », nous offrons aux autres des « remédiations ». Plus encore, nous identifions des « troubles neurodéveloppementaux », parmi lesquels des « handicaps intellectuels » et des « troubles spécifiques de l'apprentissage » qui font l'objet d'une classification diagnostique par la psychiatrie¹. Cela appelle et légitime, avec une fréquence croissante, l'intervention de professionnels de la santé, médecins, personnel paramédical ou psychothérapeutes, en complément ou en remplacement de celle de l'enseignant. Sans aller jusqu'à identifier la tâche d'enseignement avec celle de traitement des maladies (« troubles », traumatismes ou handicaps) de l'apprentissage, la pratique récente rapproche l'une de l'autre, mêle les appareillages conceptuels, encourage l'école à prendre en compte les enjeux médico-thérapeutiques, et renforce le chevauchement des deux fonctions.

On peut distinguer, au moins en droit, deux phénomènes, sans préjudice de leur convergence de fait. Le premier est la surimposition de logiques et d'enjeux médicaux, considérés comme indispensables à — et éventuellement prioritaires sur — les enjeux strictement pédagogiques, mais néanmoins différents d'eux. La tâche de l'enseignant (quelle qu'elle puisse être) doit tenir compte de problèmes extérieurs à son champ de compétence, ce qui peut l'amener à faire appel à des professionnels de la santé ou à en devenir un, mais sans pour cela renoncer à la distinction entre ce qui relève de l'apprentissage et ce qui relève de la guérison. Un élève donné est considéré comme ayant des troubles qui doivent être traités avant (ou en parallèle à) sa formation, mais celle-ci n'est pas considérée, en tant que telle, comme un traitement, ni le traitement, en tant que tel, n'est un apprentissage. Les pathologies ne sont dites « de » l'apprentissage que dans

1. ASSOCIATION AMÉRICAINE DE PSYCHIATRIE, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, trad. par M.-A. CROCQ et J. D. GUELFY, Issy-les-Moulineaux, Elsevier, 2015, p. 33-45 et 76-85.

la mesure où elles viennent, de l'extérieur, le perturber ou le rendre impossible. L'enseignant fût-il par ailleurs médecin (ou thérapeute, logopède...), ou le médecin par ailleurs enseignant, et quelle que soit la dignité conférée à chacune des deux fonctions, elles restent envisagées et mises en application comme différentes. Le second phénomène, à l'inverse, est l'interprétation ou la réinterprétation de l'acte d'enseignement selon des logiques médicales, ou peut-être des logiques qui seraient communes à l'enseignant et au médecin, n'étant ainsi pas plus « médicales » que « pédagogiques ». Enseigner serait alors une forme de soin, comme guérir par la médecine en serait une autre. La proximité des deux pratiques ne serait pas à trouver dans le fait que l'une vient remplacer l'autre ou la suppléer en s'occupant des problèmes qui entravent son bon fonctionnement, mais dans les structures qui leur sont communes et les subsume sous un même genre de pratique comme concurrentes, complémentaires ou simplement parallèles.

Le premier de ces phénomènes a fait l'objet de nombreuses analyses sociologiques et philosophiques sous le nom de « médicalisation »¹. La médicalisation de l'apprentissage n'est qu'un cas particulier au sein d'une dynamique plus générale de médicalisation de divers aspects de la vie humaine et sociale, de l'enfance à la sénilité, en passant par la croissance, la dépression, la pilosité ou la concentration. Ces questions ont en commun d'avoir été longtemps considérées comme non médicales et ne relevant donc pas de la sphère de compétence de professionnels de la santé, avant d'être abordées, à partir d'un moment donné, de plus en plus fréquemment sous l'angle de la santé, recevant notamment des solutions sous forme de médication ou de thérapie, inscrites dans des logiques explicitement médicales. La façon dont cette médicalisation s'opère implique une complexe interaction qui empêche de la réduire à un impérialisme (conscient ou non) des professionnels de la santé, mais force à reconnaître que cette prise de pouvoir ne se fait qu'avec le consentement voire l'impulsion des patients et de leurs proches, qu'elle peut permettre de rassurer, et dont elle légitime la souffrance². On peut décrire la médicalisation comme un processus par lequel un problème de la vie humaine est défini comme une maladie ou un trouble médical qui appelle l'intervention de professionnels de la santé³. Il importe toutefois de noter que, si l'intervention de professionnels est une dimension importante de la réponse pratique qu'on apporte aux problèmes médicalisés, elle n'est pas essentielle à la pérennité de sa transformation conceptuelle. En effet, quand, à un problème médicalisé, on va chercher des remèdes en dehors des professions de la santé, que ce soit auprès d'acteurs non professionnels, non reconnus ou simplement du côté de thérapies à réaliser soi-même, le problème ne cesse pas d'être conçu comme médical : ce sont toujours des *remèdes* qu'on y cherche⁴. Il y a médicalisation d'un problème si et seulement si les causes de ce problème et surtout les solutions à y apporter sont envisagées dans une perspective et avec une attitude médicales, indépendamment

1. Une bibliographie sur le sujet, abondante quoique déjà ancienne, est disponible chez P. CONRAD, « Genetics, Medicalization and Human Problems », dans *The Handbook of Medical Sociology*, éd. C. BIRD, P. CONRAD et A. FREMONT, p. 322–333.

2. D. H. BROOM et R. V. WOODWARD, « Medicalization Reconsidered : Toward a Collaborative Approach to Care », *Sociology of Health and Illness* 18 (1996), p. 357–378.

3. S. MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014, p. 17–22.

4. J. S. LOWENBERG et F. DAVIS, « Beyond Medicalization-Demmedicalization : The Case of Holistic Health », *Sociology of Health and Illness* 16 (1994), p. 579–599.

des acteurs effectivement sollicités.¹

Dans le cas de l'apprentissage, la médicalisation peut prendre diverses formes, sur lesquelles nous n'allons guère nous attarder. La plus étudiée, car commune aux autres cas de médicalisation et en particulier de psychiatrisation, est le passage par la médication pour résoudre des troubles cognitifs dont la source est présumée physiologique, en général neurologique. L'autre tendance majeure de la médicalisation des problèmes d'apprentissage se trouve du côté de la psychothérapie, souvent mais pas nécessairement d'obédience psychanalytique. Si celle-ci refuse en général toute forme de réduction physiologique et donc de recours privilégié à la médication, elle aborde bien son rôle comme une « pédagogie curative »². Le vocabulaire a évolué, les méthodes se sont diversifiées et affinées. Elles gardent comme caractéristique de penser l'échec scolaire ou cognitif comme un symptôme d'une pathologie psychique sous-jacente, qu'il convient de cerner et de soigner avant tout³.

Nous n'ajouterons rien à ce bref et incomplet survol sur le phénomène de médicalisation. Il nous importait seulement de bien le distinguer de ce qui va nous occuper ici, à savoir l'autre phénomène de rapprochement de l'enseignement et de l'acte médical, celui qui consiste à les considérer comme parallèles, à établir entre eux une *analogie*. Nous allons étudier cette mise en rapport analogique qui n'implique pas de médicalisation de l'enseignement (ni d'ailleurs de pédagogisation du traitement médical) : on peut dire qu'enseigner, c'est en quelque sorte soigner, sans suggérer que la médication ou la (psycho)thérapie soient des méthodes d'enseignement, ou des préconditions de celles-ci. De même, il est possible de dire que soigner, c'est en quelque sorte enseigner, sans confier au professeur la charge de guérir les malades. Le platonisme est un lieu important de l'épanouissement de cette analogie. Dans le prolongement des développements présentés dans cette thèse, nous examinerons principalement la contribution de Proclus à cette question, ainsi que certaines de ses implications philosophiques. Cela ne sera cependant possible

1. La médicalisation a cependant pu être définie par un de ses principaux observateurs comme « la définition d'un problème en termes médicaux, sa description dans un langage médical, sa compréhension au moyen d'un cadre conceptuel médical ou son traitement par une intervention médicale ». P. CONRAD, *The Medicalization of Society : On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2007, p. 5. Le caractère disjonctif de cette définition la rend très englobante, peut-être trop pour être opérante : les trois premières caractéristiques peuvent s'appliquer à un grand nombre de phénomènes, parmi lesquels les deux que nous avons distingués ; seule la dernière restreint l'extension avec précision, recouvrant de ce que nous appelons ici médicalisation.

2. Le terme est en réalité polysémique, car comme traduction de la *Heilpädagogik*, il est mobilisé aussi bien par les courants d'anthroposophie ayant subi l'influence de Rudolf Steiner que par la psychanalyse française d'inspiration freudienne (mais à orientation pédagogique) initiée par les travaux de T. HELLER, *Grundriss der Heilpädagogik*, Leipzig, Engelmann, 1904 ; voir par exemple l'ouvrage au titre éloquent de S. MORVAN, *Repenser l'échec et la réussite scolaire : Vers une clinique des apprentissages*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2015, en particulier les p. 81-86 ; il témoigne du moins que l'histoire de cette filiation, esquissée par E. ROSENBLUM, « Le développement de la pédagogie curative : Aperçu historique », *Enfance* 14.2 (1961), p. 165-178, connaît encore une certaine fortune aujourd'hui.

3. Pour une étude empirique par méthode qualitative et descriptive du phénomène de médicalisation et une réflexion sur ses causes socio-politiques en France au XXe siècle, mais dont les conclusions sont aisément transposables, voir S. MOREL, *La médicalisation de l'échec scolaire*, op. cit., p. 53-207. Elle montre notamment que les deux approches (médication et thérapie), qui se veulent en théorie très distinctes entre elles autant qu'à la pratique ordinaire des enseignants, ont beaucoup en commun dans les faits. Plusieurs discours mobilisent d'ailleurs simultanément les deux registres d'explication ; un exemple particulièrement clair est celui de l'ouvrage de G. WAHL et C. MADELIN-MITJAVILLE, *Comprendre et prévenir les échecs scolaires*, Paris, Odile Jacob, 2007, qui défend la thèse d'une causalité médico-psychologique de la totalité des cas d'échec scolaire.

qu'après avoir au moins évoqué ses multiples occurrences dans le corpus de Platon. À quelques exceptions près, nos textes traitent surtout de la façon dont la médecine aide à comprendre l'enseignement, plutôt que l'inverse ; nous parlerons donc ici d'analogie médicale pour désigner cet aspect du phénomène, qui est bien sûr à double sens.

L'Éloge d'Hélène de Gorgias

La contribution de Proclus exige d'avoir à l'esprit l'arrière-plan platonicien ; celui-ci repose à son tour sur un arrière-plan sophistique. La première sophistique nous est mal connue en dehors des mobilisations narratives, à manier avec grande prudence, de Platon lui-même, et de fragments et témoignages qui nous renseignent peu sur notre question, et encore moins sur d'éventuelles origines antérieures de l'analogie médicale. Toutefois, un texte bien préservé du maître de rhétorique Gorgias nous fournit un argument intéressant. Il s'agit de l'*Éloge d'Hélène*, dans lequel Gorgias cherche à montrer qu'Hélène ne mérite pas le blâme que lui porte la tradition pour sa décision de suivre Pâris à Troie, car ou bien elle a été enlevée de force, ou bien sa volonté a été vaincue, soit par l'action d'un dieu, soit du destin, soit de la puissance du discours, soit du désir qui est lui-même un dieu ; or aucune de ces possibilités ne justifie le blâme¹.

La contrainte d'un rapt, celle de l'intervention d'un dieu ou de l'action du destin sont plutôt faciles à admettre comme excusables (§6-7), c'est donc sur la question de la force du discours que s'étend Gorgias. Peut-être ces premières possibilités ne servent-elles qu'à mettre mieux en évidence cette question. Le discours, notamment la poésie mais pas seulement elle, provoque par sa forme et son contenu divers états en l'âme, au point d'altérer la disposition de celle-ci (§9-10). Par ailleurs, dans la mesure où les humains n'ont pas une connaissance exacte et exhaustive du passé et du futur, ils doivent se fier à des approximations, sous la forme d'opinions nécessairement instables, qui sont pourtant notre seul moyen de décider². L'état normal des humains, en particulier celui d'Hélène qui est alors encore jeune (§12), est donc l'ignorance, qui provoque une dépendance envers les opinions, faciles à altérer. Les discours scientifiques, judiciaires et philosophiques sont particulièrement bien équipés pour opérer de telles altérations, parfois radicales (§13). Gorgias enchaîne immédiatement :

La puissance du discours (λόγος) sur l'ordonnancement τάξις de l'âme présente le même rapport (λόγος) que l'ordonnance τάξις de drogues sur la nature des corps. En effet, tout comme certaines drogues extraient du corps certaines humeurs et font cesser la maladie, d'autres drogues d'autres humeurs et font cesser la vie, de même certains discours affligent, d'autres réjouissent, d'autres effraient leurs auditeurs, d'autres encore droguent et ensorcellent l'âme par une persuasion mauvaise.³

1. *Éloge d'Hélène* = fr. B11 DK82, en particulier le §6 qui résume le plan de l'argumentaire des paragraphes suivants.

2. *Éloge d'Hélène*, §11 ; ce pessimisme épistémologique n'est pas sans rappeler celui suggéré par le traité de Gorgias *Sur le Non-Être ou sur la Nature*, dont R. L. ENOS, « The Epistemology of Gorgias' Rhetoric : A Re-Examination », *Southern Speech Communication Journal* 42 (1976), p. 35-51, propose une esquisse de reconstruction.

3. *Éloge d'Hélène* §14 : τὸν αὐτὸν δὲ λόγον ἔχει ἢ τε τοῦ λόγου δύναμις πρὸς τὴν τῆς ψυχῆς τάξιν ἢ τε τῶν

Le discours (celui de Pâris sans doute) opère sur l'âme Hélène une contrainte analogue à celle que les drogues opèrent sur le corps, il ne s'agit que d'un cas particulier de l'influence irrésistible, voire magique, que les paroles peuvent exercer sur les âmes, différentes paroles ayant différents effets.

Tout l'enjeu exégétique est de préciser la nature de cette analogie. À une extrémité des options, on peut donner une interprétation très forte du lien entre contrainte par les drogues et par le discours : ceux-ci auraient une influence quasiment physique sur l'âme, elle-même en quelque sorte corporalisée. Cela amènerait à rapprocher l'action, sur le corps et l'âme, de la rhétorique, la médecine et la magie, comme se produisant sur le même plan et pouvant même interagir¹. Au contraire, on peut aussi y voir une tentative de dissocier la rhétorique de la magie en lui alliant la rationalité de la science médicale, qu'elle appliquerait cependant strictement à l'âme plutôt qu'au corps². En tout cas, il est clair que Gorgias emprunte à une tradition poétique qui rapproche l'art des aèdes d'une pratique magique transformatrice de l'âme, au même titre que les drogues des magiciennes : il ne fait qu'étendre cette prérogative à tous les discours persuasifs³. Bien sûr, ces lectures présupposent que l'*Éloge* cherche à établir une conclusion sur le statut de la rhétorique ou du moins de la pratique des discours ; elles perdent tout leur sens si on considère qu'il s'agit avant tout d'un exercice de style à visée ludique⁴, ou au contraire qu'il s'agit d'une défense sincère (fût-ce le temps de l'éloge ou sur un mode volontairement paradoxal) du personnage d'Hélène, sans objectif caché⁵. Cependant, plusieurs éléments rendent au moins possible de penser que l'établissement de la possibilité d'une persuasion moralement neutre (voire bonne) fait partie des enjeux de l'*Éloge*⁶. Quoi qu'il en soit des intentions de Gorgias, la postérité et en tout cas Platon l'ont interprété comme tel.

Pour ce qui nous concerne, sans chercher à trancher la question du statut de l'*Éloge*, remarquons simplement qu'à la fin de son développement, Gorgias récapitule son argument : si Hélène a été contrainte par un dieu (par exemple Éros, le désir), elle n'avait aucun moyen de

φαρμάκων τάξις πρὸς τὴν τῶν σωμάτων φύσιν. ὥσπερ γὰρ τῶν φαρμάκων ἄλλους ἄλλα χυμοὺς ἐκ τοῦ σώματος ἐξάγει, καὶ τὰ μὲν νόσου τὰ δὲ βίου παύει, οὕτω καὶ τῶν λόγων οἱ μὲν ἐλύπησαν, οἱ δὲ ἔτερψαν, οἱ δὲ ἐφόβησαν, οἱ δὲ εἰς θάρσος κατέστησαν τοὺς ἀκούοντας, οἱ δὲ πειθοῖ τινα κακῆι τὴν ψυχὴν ἐφαρμάκευσαν καὶ ἐξεγοήτευσαν.

1. C. P. SEGAL, « Gorgias and the Psychology of the Logos », *Harvard Studies in Classical Philology* 66 (1962), p. 99–155, en particulier les p. 104-106 et 115-116.

2. Jacqueline DE ROMILY, « Gorgias et le pouvoir de la poésie », *Journal of Hellenic Studies* 93 (1973), p. 155–162.

3. DE ROMILY, *ibid.*, ainsi que S. CONSTANTINIDOU, *Logos into Mythos : The Case of Gorgias' Encomium of Helen*, Athènes, Institut du Livre, 2008, p. 172-176, rappellent les caractérisations hésiodiques du rôle du poète, mais aussi l'exemple de l'Hélène du chant IV de l'*Odyssée*, qui utilise parallèlement drogues et mythes poétiques pour apaiser l'esprit de Ménélas et Télémaque, afin que ses révélations ne les bouleversent pas, ainsi que l'exemple des Sirènes dont le chant n'ensorcelle qu'en apportant la connaissance, dans le chant XII, vers 183-191.

4. C'est après tout une lecture très naturelle de la dernière phrase du fragment au §21 ; notons cependant que même cette interprétation, poussée dans ses conséquences, engendre une conclusion sur l'absence de possibilité de vérité d'un discours rhétorique qui peut tout montrer par pur caprice ludique, y compris la vacuité de son objet, voir à ce propos J. I. PORTER, « The Seductions of Gorgias », *Classical Antiquity* 12.2 (2019), p. 267–299.

5. Il s'agirait alors d'abord de chercher des arguments au moins oralement persuasifs, les propositions sur la rhétorique étant subordonnées à cette fin, voir par exemple M.-P. NOËL, « L'enfance de l'art : Plaisir et jeu chez Gorgias », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* 1 (1994), p. 71–93.

6. R. L. ENOS, « The Epistemology of Gorgias' Rhetoric », *art. cit.* ; L. BOURGEOIS, « Les stratégies de persuasion dans l'*Éloge d'Hélène* de Gorgias », *Revue de Philosophie Ancienne* 35.1 (2017), p. 15–50.

s'en protéger ; « mais si c'est une maladie humaine et une ignorance de l'âme, il ne faut pas la lui reprocher comme une faute, mais plutôt la considérer comme une infortune »¹. Bien que Gorgias ait en fait énuméré quatre causes possibles de la décision d'Hélène de suivre Pâris (contrainte par un dieu, par le destin, par le discours ou par le désir), qui seront rappelées dans le §20, elles sont ramenées à deux dans ce paragraphe §19 : une contrainte extérieure divine d'un côté, une maladie et ignorance de l'âme de l'autre. Or, nous avons vu (§11) que la vulnérabilité aux séductions du discours repose sur un manque de connaissance chez l'âme humaine. Il est donc vraisemblable que la maladie et l'ignorance de l'âme, mentionnées ensemble, fassent référence à cet état de vulnérabilité au discours, lequel a été comparé (§14) à une drogue qui altère l'état de l'âme.

Que l'enjeu philosophique soit la démonstration d'une habileté oratoire, l'établissement d'une dignité pour la rhétorique ou celui d'une théorie relativiste de la vérité, le moyen d'y parvenir est un rapprochement entre l'action transformatrice du discours (poétique comme rhétorique) sur l'âme et celui des drogues (φάρμακα) sur le corps. Que la magie serve de repoussoir ou au contraire de terme complémentaire à la comparaison, cette dernière rapproche à titre principal la rhétorique de la médecine. Il ne s'agit pas encore de dire que la rhétorique purifie l'âme de ses troubles au sens précis de la *catharsis* aristotélicienne². Simplement, d'une part, Gorgias affirme la propriété qu'ont les discours d'altérer la disposition de l'âme, à la manière des effets de drogues sur le corps ; d'autre part, il attribue la susceptibilité de l'âme d'être ainsi influencée à son ignorance, elle-même comparée à une maladie. L'ignorance de l'âme (analogue à une maladie) la rend susceptible d'être influencée par des discours (analogues à des drogues) dispensés par la rhétorique (analogue à la médecine). Le public athénien éduqué du IV^e siècle, par ailleurs familier des logiques et des concepts de la médecine hippocratique, héritera d'une analogie médicale sous cette forme. Elle nous sera utile pour comprendre les variations et approfondissements que lui fera subir Platon.

Chez Platon

Parmi les nombreux arts et techniques que Platon mobilise pour décrire la philosophie, la politique ou l'enseignement, le plus récurrent est certainement la médecine. Celle-ci présente comme caractéristique remarquable qu'il s'agit d'une discipline constituée, pourvue à la fois d'une identité professionnelle claire, d'une utilité incontestable et, en particulier dans sa variante hippocratique, d'un discours cohérent sur l'homme et le monde, porteur d'une ambition éducative, propre à constituer un bagage souhaitable pour l'individu cultivé ; Platon ne peut ignorer ce précédent et son prestige³. Comme art de s'occuper du corps, la médecine est la

1. *Éloge d'Hélène*, §19 : εἰ δ' ἐστὶν ἀνθρώπινον νόσημα καὶ ψυχῆς ἀγνόημα, οὐχ ὡς ἀμάρτημα μεμπτέον ἀλλ' ὡς ἀτύχημα νομιστέον

2. Bien qu'il soit possible de considérer que le rapprochement fournisse déjà la structure formelle de l'attribution d'une fonction purificatoire à la création littéraire, comme le propose S. CONSTANTINIDOU, *Logos into Mythos*, *op. cit.*, p. 181-183.

3. Voir à ce propos W. JAEGER, *Paideia : The Ideals of Greek Culture*, t. 3 : *The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*, trad. par G. HIGHER, Oxford, Blackwell, 1961 [1945], p. 3-45.

τέχνη reine, elle a un rôle normatif pour juger toutes les autres. Mais dans la mesure où elle entend se doter de ses propres principes en matière de biologie et d'éthique, elle constitue un concurrent dangereux pour la philosophie platonicienne, notamment dans sa veine politique. Celle-ci argumentera donc en faveur d'une subordination de la médecine, valorisée dans sa puissance instrumentale mais mise en question dans sa capacité à se donner ses principes, à une pensée philosophique à même de lui donner une direction et de la contrôler¹. Plus précisément, Platon assigne à la médecine un champ de compétence dans lequel elle est légitime, pour la railler aussitôt qu'elle en sort, notamment pour s'appliquer à des individus sains². Mais pour le reste, la médecine est un exemple de discipline véritablement efficace qui, comme on va le voir, guérit plutôt qu'elle ne flatte. Sa technicité est garante de sa valeur contre les imitations et pratiques d'apparence, de même que la philosophie vaut mieux que la rhétorique ; cependant, en tant qu'elle porte sur le corps seulement, elle est inférieure aux disciplines de l'âme comme la philosophie³.

Le rapport de Platon à la médecine est donc toujours imprégné d'une compétition implicite, sans préjudice du respect pour la rigueur et la puissance de la discipline. La compétition autant que le rapprochement n'ont de sens que dans la mesure où la philosophie et la médecine sont jusqu'à un certain point analogues, qu'elles ont en commun quelque chose, fût-ce sur le mode d'une similitude de rapport à leur objet. Nous voudrions ici montrer qu'une dimension importante de cette comparaison entre médecine et philosophie est le volet de purification, qui se traduit dans la première par la guérison, dans la seconde par l'apprentissage. À ce titre, le philosophe en tant qu'enseignant est comparable au médecin ; son action est à l'âme ce que celle du médecin est au corps. Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes : nous examinerons d'abord le statut de cette purification, nous passerons ensuite à l'état qu'il s'agit de purifier, pour enfin signaler des rapprochements dans les gestes posés par l'enseignant et le médecin.

Flatterie et purge dans le *Gorgias*

Nous avons vu que, dans l'*Éloge d'Hélène*, Gorgias a rapproché la réceptivité de l'âme aux influences des discours de la capacité du corps à être altéré par des drogues. C'est cependant à Protagoras tel que reconstitué par Socrate (et peu avant qu'il soit directement invoqué d'entre les morts pour assurer sa défense) que Platon attribue l'argument suivant :

Il ne faut pas juger que le malade est ignorant parce qu'il entretient telles opinions, et que l'homme sain est sage parce qu'il en a de telles autres, mais il faut le faire passer d'un état à l'autre, car l'un est meilleur que l'autre. C'est aussi ainsi que,

1. S. B. LEVIN, *Plato's Rivalry with Medicine*, Oxford, Oxford University Press, 2014, à cette réserve près que l'argumentation de l'ouvrage ne prend pas toujours au sérieux la dimension analogique de l'invocation de la médecine pour décrire la philosophie ; c'est sur cette dimension que nous allons nous concentrer ici.

2. Voir par exemple la *République*, 322e et 406a-408b, qui argue que déterminer la valeur de la santé elle-même est l'apanage de la philosophie plutôt que de la médecine ; voir aussi le *Lachès* 195c-d.

3. Sur ce double statut de la médecine comme alliée de circonstance et comme concurrente à abattre, voir L. AYACHE, « La référence médicale chez Platon », *Noesis* 2 (1998), p. 89-102.

dans l'éducation, il faut passer d'un état à un autre meilleur. Mais le médecin opère ce passage au moyen de drogues, le sophiste au moyen de discours.¹

Le *Théétète* se consacre à la fondation de la possibilité de la connaissance et notamment à la réfutation du relativisme protagoréen, qui est donc l'adversaire de Platon ici. Ce passage évoque l'une des conséquences d'un tel relativisme épistémique : si la vérité des opinions n'est pas un critère pourvu de sens ou de pertinence, c'est autrement qu'il faut discriminer entre les individus ainsi qu'entre leurs attitudes, dans la mesure où l'on veut opérer une telle discrimination. Mais Protagoras ne renonce pas à l'ambition éducatrice. S'il faut éduquer mais sans appel à une vérité, ne reste qu'à considérer que l'âme passe par l'éducation d'un état moins bon à un état meilleur. Il rapproche cette transformation de celle qui accompagne l'intervention du médecin sur un corps, qu'il fait aussi passer d'un état moins bon (car malade) à un état meilleur (car sain). De même, le sophiste comme médecin de l'âme la soigne, c'est-à-dire améliore son état. Mais si le propos de Platon est de refuser le relativisme épistémique protagoréen, comment en arrive-t-il à déployer pour la philosophie la même analogie médicale que Protagoras invoque pour décrire le rôle de la sophistique ?

C'est dans le *Gorgias* qu'il développe davantage cette analogie. Ce n'est cependant toujours pas le personnage éponyme qui opère ce rapprochement pourtant présent dans l'*Éloge d'Hélène*, mais bien Socrate, tout au long de sa discussion avec lui puis avec Polos et surtout Calliclès. La médecine, aux côtés de la gymnastique, est d'abord introduite comme un contre-exemple à l'affirmation de Gorgias qui fait porter la rhétorique sur « les discours » : la médecine, bien que distincte de la rhétorique, est la spécialiste des discours qui concernent le traitement des malades, et il en va de même pour tous les arts qui ne consistent pas uniquement en discours (449e-450c). Elle revient une fois comme exemple chez Gorgias lui-même, quand il cherche à montrer la spécificité et le caractère indispensable de la rhétorique : seule cette dernière peut persuader le malade de prendre le remède prescrit par le médecin, qui est sans elle impuissant à agir ou même à être reconnu comme une autorité légitime, par le patient comme par la Cité (456a-c). Dans ces deux passages, néanmoins, la médecine n'intervient que comme technique paradigmatique, probablement parce qu'elle est reconnue sans discussion comme utile.

L'analogie médicale proprement dite sera introduite par Socrate afin de fonder son affirmation que la rhétorique est une contrefaçon de l'art politique (463b-e). Une fois admise l'existence d'un corps et celle d'une âme, Socrate propose de considérer qu'il existe pour chacun des deux une « bonne condition » (εὐεξία), telle qu'il soit possible de sembler la posséder (aux yeux de quiconque en dehors du spécialiste) sans l'avoir réellement (464a). Cette prémisse sera essentielle à tout son développement, à la fois pour introduire le parallèle entre justice et purge médicale, et pour opérer la distinction entre art véritable et imitation flatteuse ; elle constitue aussi la première introduction explicite dans le dialogue d'une santé (ou « bonne condition ») de l'âme. Socrate commence par distinguer l'entretien préventif de la santé du corps (la gym-

1. *Théétète* 167a1-6 : οὐδὲ κατηγορητέον ὡς ὁ μὲν κάμνων ἀμαθῆς ὅτι τοιαῦτα δοξάζει, ὁ δὲ ὑγιαίνων σοφὸς ὅτι ἀλλοῖα, μεταβλητέον δ' ἐπὶ θάτερα· ἀμείνων γὰρ ἢ ἑτέρα ἕξις. οὕτω δὲ καὶ ἐν τῇ παιδείᾳ ἀπὸ ἑτέρας ἕξεως ἐπὶ τὴν ἀμείνω μεταβλητέον· ἀλλ' ὁ μὲν ἰατρὸς φαρμάκοις μεταβάλλει, ὁ δὲ σοφιστὴς λόγοις. La suite poursuit sur la thèse que les opinions moins bonnes n'en sont pas pour autant moins vraies que les meilleures.

nastique) et son rétablissement curatif (la médecine). De même, la santé de l'âme peut être entretenue par l'art du législateur et rétablie par la justice (464b-e et 501a). Ces dernières attributions exclusives ne sont pas justifiées davantage ; il faut donc peut-être considérer que par « législation » et « justice » sont désignées, à ce stade, seulement ces fonctions d'entretien et de rétablissement de la bonne condition de l'âme. Nous y reviendrons à travers l'examen d'autres dialogues.

La question des imitations est davantage développée dans le monologue qu'y consacre Socrate (464c-465e). Puisque la bonne condition du corps et celle de l'âme ont en commun de pouvoir être simulées, on peut développer un savoir-faire qui consiste entièrement en cette simulation. Et puisque l'action réelle sur la santé se subdivisait en quatre disciplines (entretien et rétablissement ; pour le corps ou pour l'âme), sa simulation sera aussi quadruple (464c-d) : la cosmétique imite trompeusement la gymnastique, la cuisine fait de même envers la médecine, la sophistique envers la législation et la rhétorique envers la justice. Une seule de ces imitations est d'abord développée : la cuisine, qui est justement celle qui contrefait la médecine. Bien qu'incapable de rendre raison de ses actions (en cela, elle n'est pas une véritable τέχνη), le résultat qu'obtient la cuisine est indiscernable (au moins à court terme) de celui obtenu par la médecine, à part pour le médecin lui-même. Davantage : il est même plus plaisant, de sorte que devant le fameux tribunal d'enfants, le cuisinier ne peut que l'emporter sur le médecin (464d-465a). La flatterie ainsi exemplifiée par la cuisine par rapport à la médecine, elle est ensuite appliquée aux trois autres arts « à la façon des géomètres », c'est-à-dire par analogie : la cosmétique est à la gymnastique ce que la cuisine est à la médecine ; il en va de même pour la sophistique par rapport à la législation et pour la rhétorique par rapport à la justice (465b-c).

	<i>Art efficace</i>		<i>Imitation hédonique</i>	
	<i>Entretien</i>	<i>Rétablissement</i>	<i>Entretien</i>	<i>Rétablissement</i>
<i>Corps</i>	Gymnastique	Médecine	Cosmétique	Cuisine
<i>Âme</i>	Législation	Justice	Sophistique	Rhétorique

Le modèle ainsi posé permet à Socrate de montrer que le sophiste ou le tyran qui peut faire tout ce qui lui plaît n'en fait pas pour autant ce qu'il veut, dans la mesure où il ne fait pas forcément ce qui est bon pour lui, son abondance de moyens de (se) nuire impunément pouvant même être un fardeau (466b-473e). Il tente alors de montrer que la justice vise à délivrer l'âme d'un mal, qui est le pire que connaisse l'homme (474a-479e). Pour ce faire, il revient à l'analogie médicale, en l'étendant afin de la structurer hiérarchiquement. En effet, il propose à présent trois termes : la gestion des biens matériels, la santé du corps et l'état de l'âme. À chacun d'eux correspond un mal extrême : la pauvreté pour les biens matériels, la maladie pour le corps, l'injustice pour l'âme (477a-c), cette dernière étant la plus grave puisque les maux psychiques sont plus nuisibles que les autres (477c-e). Chacun de ces trois maux extrêmes appelle une discipline correctrice consacrée : la chrématistique, la médecine et la justice, dès lors elles aussi hiérarchisées selon la gravité du mal dont elles guérissent (477e-478b). Pourtant, c'est en revenant d'abord au cas de la médecine que Socrate montre que la meilleure situation est certes de n'être ni malade ni soigné, mais qu'il vaut mieux être malade

et soigné que malade sans recevoir de remède (478b-d). À partir de là, et en laissant déjà de côté le cas de la pauvreté, il applique par analogie la conclusion à l'injustice comme maladie psychique : « la justice est une médecine pour la mauvaise condition de l'âme »¹. Une précision à ce stade : il est habituel de traduire et d'interpréter le terme δίκη (accompagné de διδόναι, φεύγειν, etc.) comme se référant au « châtement » pénal, ce qui est effectivement une acception plausible en compagnie des termes comme κολάζειν, corriger mais aussi châtier². Toutefois, il est peut-être un peu rapide de considérer que les décrets punitifs édictés par le tyran (qu'il soit un individu ou une collectivité) puissent être décrits sans nuance comme une justice par Socrate ou Platon. De plus, Platon veille à maintenir l'équivoque : il s'agit toujours bien de « donner (ou recevoir, ou fuir) la justice », sans que ces expressions ne soient explicitées par d'autres termes qui forceraient à y voir une punition. L'économie générale du dialogue suggère quant à elle que c'est au philosophe que revient cette tâche ; il serait donc possible de comprendre que c'est la réfutation philosophique qui sert de « justice » et remplit cette fonction correctrice des maux de l'âme³. La suite de cette section fournira davantage d'arguments en ce sens.

Ces nuances sont importantes pour saisir les enjeux qui sont ensuite explicités (478e-480d). Le malade qui, par peur des incisions du médecin, fuirait les soins et se maintiendrait indéfiniment dans son état diminué est l'homme le plus à plaindre ; il le fait probablement par méconnaissance des avantages de la santé. Nous avons en effet vu plus haut qu'un profane peut échouer à distinguer un malade d'un homme sain, cela pourrait donc valoir aussi pour discerner sa propre maladie. De même, l'âme injuste peut craindre les désagréments de la correction qu'elle mérite et tâcher de l'éviter, probablement par ignorance de la santé psychique et de ses avantages, car elle aussi peut être confondue avec son contraire. Une telle âme est plus à plaindre que celle qui se prête à la correction par la justice. C'est pourquoi le tyran qui suit son caprice est à plaindre : il est un malade (psychique) qui ignore son état et fuit le traitement.

C'est alors que reviennent les pratiques de flatterie, comme la rhétorique : puisqu'elles portent sur le plaisir et le déplaisir, elles peuvent pousser quelqu'un (y compris soi-même) à aller ou à ne pas aller quérir les soins nécessaires à sa santé, selon qu'on veuille lui être bénéfique ou lui nuire (480e-481b). Ces disciplines d'imitation ne sont donc pas à comprendre comme inévitablement concurrentes des véritables disciplines préventives ou curatives que sont gymnastique et législation d'un côté, médecine et justice de l'autre. Elles peuvent au contraire servir à persuader de se prêter aux soins requis. Cependant, quand elles ne le font pas (typiquement parce qu'elles se prennent elles-mêmes pour fin), alors elles détournent le malade de

1. 478d6-7 : ἰατρικὴ γίγνεται πονηρίας ἡ δίκη.

2. De fait, le mythe final du dialogue traite sans ambiguïté de punitions à fonction curative, et les références récurrentes à l'action du tyran suggèrent aussi cette lecture. L'énumération hyperbolique de 480c-d mentionne d'ailleurs des sentences pénales.

3. Comme le propose S. DELCOMMINETTE, « La chaîne des vérités », dans *Plato, Poet and Philosopher*, éd. E. MOUTSOPOULOS, p. 135-147 ; cela pourrait être une façon de répondre à l'objection émise par E. R. DODDS (éd.), *Plato. Gorgias : A Revised Text with Introduction and Commentary*, Oxford, Oxford University Press, 1959, p. 254, à savoir que l'argument reposerait sur une confusion entre ce qui est (les sociétés punissent les criminels) et ce qui doit être (il faut traiter les malades pour les guérir). Si en 478a5-6, Socrate ne vise pas tant la pratique pénale que la correction philosophique, il reste dans le registre normatif sans confondre avec lui la description des usages effectifs.

son traitement et par là lui nuisent. Elles consistent en effet à plaire et à plaire seulement, indépendamment de l'effet qu'elles ont sur la santé, physique ou psychique ; cela en fait un instrument dangereux mais moralement neutre (500e-501c et 517d-518c). Toutefois, dans la mesure où elles procurent l'agrément, ces techniques de flatterie rendent presque indétectable leur éventuelle action délétère : aux yeux de beaucoup et souvent du malade lui-même, elles sembleront n'avoir été que bénéfiques, là où les véritables disciplines préventives ou curatives peuvent voir leur mérite éclipsé par l'éclat des flatteries, *a fortiori* si les unes et les autres sont en compétition (518c-520b). Le *Phèdre* ira plus loin sur ce point : celui qui sait produire des effets sur le corps sans avoir la science qui lui permet de déterminer en quelle mesure c'est souhaitable n'est pas un médecin mais un fou dangereux (268a-c). La rhétorique « véritable » (c'est-à-dire la philosophie, par opposition à la pratique des rhéteurs ordinaires) est celle qui imite la médecine dans sa démarche scientifique¹. Celle-ci l'amènera souvent à des conclusions incompatibles avec la seule recherche du plaisir, et ce de façon mieux fondée que ne l'est l'avis du patient lui-même. Dès lors, pour en revenir au *Gorgias*, ce qui distingue l'action bienfaitrice sur autrui de la flatterie, c'est le fait de faire parfois la guerre à ses concitoyens comme un médecin à ses patients, plutôt que de servir leur caprice (521a). C'est là que la fonction réfutative et éducative de la justice apparaît le plus clairement. En effet, Socrate assume soudain ce rôle devant les mises en garde de Calliclès : il est le médecin de l'âme, en compétition avec des cuisiniers devant un tribunal d'enfants, qui leur a donné d'amères potions pour leur santé plutôt que des friandises, et c'est pour cela qu'il n'aura pour se défendre que l'affirmation de son utilité curative, invisible au non spécialiste (521d-522c).

Le modèle qui se dégage du dialogue propose donc huit disciplines qui sont la combinaison de trois critères binaires : objet (corps ou âme), caractère préventif ou curatif, efficacité réelle ou seulement hédonique. Le pôle psychique est plus urgent que le corporel dans la mesure où il corrige un mal plus terrible. Le pôle réellement efficace présente une tragique vulnérabilité à la concurrence de son opposé, car les maux qu'il traite sont parfois indétectables aux yeux profanes. L'éducation socratique semble se rapprocher le plus de la justice, dans la mesure où elle porte sur l'âme et entend avoir un effet réel, même s'il est invisible, plutôt que de pure complaisance. Pourtant, bien que ce soit au médecin que Socrate se compare et qu'il s'attaque principalement à la rhétorique (qui est la version complaisante de la justice), il n'est pas parfaitement clair que l'éducation se trouve exclusivement, ou même seulement davantage, du côté curatif plutôt que préventif. C'est d'autant moins le cas que le lexique didactique est brièvement mobilisé à propos de l'équivalent non complaisant de la sophistique, qui est aussi l'équivalent psychique du maître de gymnastique (519d), à savoir l'art législatif. D'ailleurs, quand Socrate se compare au médecin de l'âme, il affirme aussi être le seul véritable politique (521d-e). Or la politique comporte à la fois la législation et la justice, comme il l'a précédemment affirmé (464d), et donc à la fois gymnastique et médecine de l'âme. Afin de clarifier ces aspects moins développés de l'analogie médicale que sont le rapport à la sophistique et à la gymnastique (le *Gorgias* traite

1. 270b-d ; la probable influence des traités médicaux sur la « rhétorique véritable » ici introduite est discutée par W. JAEGER, *The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*, *op. cit.*, p. 22-24.

après tout principalement de la rhétorique), tournons-nous vers un autre dialogue qui mobilise cette analogie : le *Sophiste*.

Maladie et laideur dans le *Sophiste*

Alors que l'analogie médicale revient comme un leitmotiv dans les trois entretiens du *Gorgias* et en rythme l'argumentaire, c'est de façon beaucoup plus concentrée qu'elle intervient dans le *Sophiste*, à savoir comme structure principale de la sixième définition du sophiste. La division entre techniques de production et techniques d'acquisition, utilisée précédemment dans la dialogue, est enrichie d'un troisième genre, celui des techniques de séparation. Celui-ci se subdivise selon qu'il s'agisse de séparer des éléments semblables les uns aux autres ou de faire le tri entre les meilleurs et les moins bons ; il s'agit dans ce second cas d'une purification (226b-d). La purification peut s'appliquer au corps ou à l'âme. Dans le cas du corps, elle peut s'occuper des êtres inanimés ou animés, et dans ce cas être externe (ce dont s'occupe l'hygiène) ou interne ; gymnastique et médecine veillent à cette dernière (226e-227c). Jusqu'ici, la division est laborieuse mais peu problématique. Or ce qui intéresse l'Étranger d'Élée sera la purification de l'âme, qu'il développe de 227d à 230e. Il vaut la peine de s'attarder un peu sur la façon dont il l'introduit.

La purification en l'âme concerne la séparation de la vertu (ἀρετή) et du vice (πονηρία). Or il y a dans l'âme deux sortes de maux (δύο εἶδη κακίας), l'un analogue à la maladie du corps, l'autre à sa laideur. Il est remarquable que, comme les interlocuteurs du *Gorgias* devant Socrate, le brillant Théétète ne comprend pas tout de suite ce que veut dire l'Étranger ; sa confusion augmente encore quand ce dernier propose d'identifier la maladie à une insurrection (ou guerre civile : στάσις)¹. Le lien qu'il propose est inhabituel ; s'il est déjà esquissé dans l'*Éloge d'Hélène*, il n'a rien d'un lieu commun, mais doit se comprendre comme une relative originalité, ou du moins c'est ainsi que Platon entend le présenter. La στάσις, que Proclus n'oubliera pas², est alors définie comme le désaccord suscité par une corruption (ἐκ τινος διαφθορᾶς διαφορά) entre des éléments qui sont par nature apparentés. Au contraire, la laideur est définie comme une disproportion (ἀμετρία) désagréable. À ce stade, l'opposition reste obscure. L'Étranger définit ensuite le vice comme une στάσις interne à l'âme, de la même manière que la maladie est une στάσις interne au corps³. Opinions et désirs, facultés irascible et désirante sont en conflit quand il y a vice, alors qu'ils sont nécessairement congénères et naturellement accordés ; le vice est donc une maladie de l'âme, au sens d'une rupture de son ordre naturel. De l'autre côté, l'ignorance est un échec involontaire, un défaut de proportion entre l'âme et la connaissance qu'elle vise. Dès lors, elle est une laideur ou disproportion propre à l'âme. À ce moment du texte (228e), les états non souhaitables dont la purification peut débarrasser sont au nombre de

1. Il nous semble difficile d'imaginer, avec S. ROSEN, *Plato's Sophist : The Drama of Original and Image*, South Bend, Indiana, St Augustine's Press, 1983, p. 122, que c'est le simple passage de πονηρία à κακία qui perturbe Théétète : comme il le note lui-même, ces termes sont souvent interchangeables.

2. Voir la sous-section 1.2.2.2.

3. Il s'agit donc d'un sens plus précis de « vice » que celui mobilisé plus haut par opposition à la vertu et qui était synonyme de « mal ».

quatre, selon qu'ils concernent le corps ou l'âme d'une part, d'autre part selon qu'ils consistent en une déviation contre-nature (maladie et vice) ou en un manque de proportion (laideur et ignorance). Déviation contre-nature et manque de proportion ne sont mutuellement exclusifs que si l'on comprend ce dernier comme inné et naturel¹. Ce qui distingue le vice de l'ignorance, la maladie de l'âme de sa laideur, c'est que la première est une perversion acquise, la seconde une insuffisance innée.

Une fois distingués les maux dont il faut purifier, il devient possible de distinguer les purifications. La laideur du corps est traitée par la gymnastique, sa maladie par la médecine. Les vices comme l'injustice ou la lâcheté sont amendés par la justice, tandis que l'ignorance se corrige par l'enseignement (229a). À partir de ces constats empiriques, on peut dresser une analogie entre gymnastique et enseignement (tous deux soignent une laideur innée et involontaire), une autre entre médecine et justice (qui soignent une maladie contre-nature). L'Étranger revient alors à l'ignorance et propose de la diviser selon qu'elle soit ou non consciente d'elle-même (autrement dit : simple ou double) ; l'enseignement sera de même divisé selon l'ignorance à laquelle il répond (229b-c). La branche qui intéresse l'Étranger est celle qui guérit de la double ignorance et qu'il est convenu d'appeler éducation (παιδεία). Mais celle-ci, à son tour, peut être subdivisée selon qu'elle procède par admonestation² – c'est-à-dire par encouragement et blâme – ou par une méthode qui tienne compte du caractère involontaire de la double ignorance (229d-230a). Dans un passage discuté, l'Étranger introduit alors cette seconde méthode :

L'Étranger : Ils interrogent l'élève sur les choses à propos desquelles il croit dire quelque chose alors qu'il ne dit rien de sensé. Une fois qu'ils ont clairement établi que ses opinions s'égarent, ils les rassemblent puis les juxtaposent et, ce faisant, ils montrent qu'elles se contredisent elles-mêmes à propos des mêmes sujets. Ceux qui assistent à cet exercice se fâchent sur eux-mêmes et s'adoucissent envers autrui ; c'est de cette manière qu'ils sont libérés de ces opinions massives et entêtées. Pour celui qui la subit, elle devient la plus agréable à entendre des libérations et la plus solide. Ceux qui les purifient ainsi, cher enfant, sont du même avis que les médecins du corps. Ceux-ci considèrent que le corps ne saurait tirer bénéfice de la nourriture qu'on lui apporte avant qu'on n'ait expulsé ce qui l'entrave de l'intérieur. Nos purificateurs pensent la même chose à propos de l'âme : elle ne peut tirer profit des enseignements qu'on lui prodigue avant que quelqu'un n'ait, en le réfutant, réduit le réfuté à la honte et ne l'ait rendu pur en lui ôtant les opinions qui font obstacle aux enseignements et en lui montrant qu'il ne sait que ce qu'il sait, et rien de plus.

Théétète : Voilà bien le meilleur et le plus raisonnable des états.

1. En revanche, l'argument permet (mais n'exige pas) que le vice soit volontaire. Dans le *Timée* 86c-e, la maladie est caractérisée comme toujours involontaire, mais des comportements d'abandon aux passions, qu'on devrait décrire comme des vices selon le modèle du *Sophiste*, sont pris comme exemples de maladie de l'âme, dès lors totalement involontaires.

2. Pour reprendre la traduction habituelle de *νοουθετικῆ*. Une explication plus détaillée du terme est proposée par S. BENARDETE (éd.), *The Being of the Beautiful : Plato's Theaetetus, Sophist, and Statesman, Translated and with Commentary*, t. 2, Chicago et Londres, University of Chicago Press, 1984, p. 97.

L'Étranger : En raison de tout cela, Théétète, il nous faut affirmer que la réfutation est la plus grande et la plus puissante des purifications, et considérer celui qui n'a pas été réfuté, se trouvât-il être le Grand Roi, comme impur au plus haut point, mal éduqué et laid, là où celui qui entend être vraiment heureux se doit d'être le plus pur et le plus beau.¹

Bien qu'elle soit par la suite mobilisée afin de cerner ce que pourrait être un sophiste, la méthode ici décrite ressemble de très près à la réfutation socratique, elle est d'ailleurs désignée comme un *ἔλεγχος*². D'ailleurs Socrate lui-même, quand il réfute Pollos, lui demande des réponses sincères, « comme s'il consultait un médecin »³. Il s'agit de récolter les opinions de l'élève pour en révéler les incohérences et ainsi le purifier de sa double ignorance. On comprend sans trop de peine la nécessité d'avoir rendu conscient le caractère insatisfaisant des opinions existantes pour préparer le terrain à un éventuel enseignement ultérieur. Deux éléments sont en revanche plus surprenants. Le premier est la caractérisation de la réfutation comme « la plus agréable des libérations », alors que la typologie élaborée dans le *Gorgias* insistait sur la supériorité hédonique des pratiques de flatterie, qu'il s'agisse de la sophistique ou de la rhétorique. Il est cependant possible d'expliquer cette tension, soit en considérant que Platon ne tient pas compte ici de l'existence des disciplines d'imitation introduites dans le *Gorgias*, soit en considérant que les « libérations » en question ne désignent que les véritables purifications, à l'exclusion de leurs imitations.

L'autre surprise est plus redoutable. Depuis plusieurs pages, l'Étranger rapproche l'enseignement de la gymnastique et la justice de la médecine, pour les raisons qu'on a vues. Le voici soudain qui décrit cette espèce de l'enseignement qu'est la réfutation par analogie avec la pratique des médecins. Cela ne semble pas l'empêcher de répéter, pour conclure, que faute d'une telle purification, même le Grand Roi est *laid* (et non malade). Plusieurs lectures de ce pro-

1. *Sophiste*, 230b4-e3 : Ζ. Διερωτῶσιν ὧν ἂν οἴηται τίς τι πέρι λέγειν λέγων μηδέν· εἴθ' ἄτε πλανωμένων τὰς δόξας ῥαδίως ἐξετάζουσι, καὶ συναγόντες δὴ τοῖς λόγοις εἰς ταῦτόν τιθέασι παρ' ἀλλήλας, τιθέντες δὲ ἐπιδεικνύουσιν αὐτὰς αὐταῖς ἅμα περὶ τῶν αὐτῶν πρὸς τὰ αὐτὰ κατὰ ταῦτὰ ἐναντίας. οἱ δ' ὀρώντες ἑαυτοῖς μὲν χαλεπαίνουσι, πρὸς δὲ τοὺς ἄλλους ἡμεροῦνται, καὶ τούτῳ δὴ τῷ τρόπῳ τῶν περὶ αὐτοὺς μεγάλων καὶ σκληρῶν δοξῶν ἀπαλλάττονται πασῶν τε ἀπαλλαγῶν ἀκούειν τε ἡδίστην καὶ τῷ πάσχοντι βεβαιότατα γιγνομένην. νομίζοντες γάρ, ὧ παῖ φίλε, οἱ καθαίροντες αὐτούς, ὥσπερ οἱ περὶ τὰ σώματα ἰατροὶ νενομίκασι μὴ πρότερον ἂν τῆς προσφερομένης τροφῆς ἀπολαύειν δύνασθαι σῶμα, πρὶν ἂν τὰ ἐμποδίζοντα ἐντός τις ἐκβάλῃ, ταῦτόν καὶ περὶ ψυχῆς διανοήθησαν ἐκεῖνοι, μὴ πρότερον αὐτὴν ἔξειν τῶν προσφερομένων μαθημάτων ὄνησιν, πρὶν ἂν ἐλέγχων τις τὸν ἐλεγχόμενον εἰς αἰσχύνην καταστήσας, τὰς τοῖς μαθήμασι ἐμποδίσους δόξας ἐξελών, καθαρὸν ἀποφήνῃ καὶ ταῦτα ἡγούμενον ἄπερ οἶδεν εἰδέναι μόνα, πλείω δὲ μὴ.

Θ. Βελτίστη γοῦν καὶ σωφρονεστάτη τῶν ἔξεων αὕτη.

Ζ. Διὰ ταῦτα δὴ πάντα ἡμῖν, ὦ Θεαίτητε, καὶ τὸν ἔλεγχον λεκτέον ὡς ἄρα μεγίστη καὶ κυριωτάτη τῶν καθάρσεων ἐστὶ, καὶ τὸν ἀνέλεγκτον αὖ νομιστέον, ἂν καὶ τυγχάνῃ βασιλεὺς ὁ μέγας ὧν, τὰ μέγιστα ἀκάθαρτον ὄντα, ἀπαίδευτόν τε καὶ αἰσχρὸν γεγενῆσθαι ταῦτα ἃ καθαρῶτατον καὶ κάλλιστον ἔπρεπε τὸν ὄντως ἐσόμενον εὐδαίμονα εἶναι.

2. Cette identification a été tant contestée que défendue, voir notamment les discussions de J. R. TREVASKIS, « The Sophistry of Noble Lineage (Plato, Sophistes 230a5-232b9) », *Phronesis* 1 (1955), p. 36-49 ; N. NOTOMI, *The Unity of Plato's Sophist : Between the Sophist and the Philosopher*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 65-68 ; L.-A. DORION, « Aristotle's Definition of Elenchus in the light of Plato's Sophist », *art. cit.* ; N. ZAKS, « Apparences et dialectique dans le Sophiste de Platon », Université libre de Bruxelles, thèse déposée en 2016, p. 62-64. Nous pouvons rejoindre ce dernier sur le fait qu'aucune objection à l'identification n'est décisive.

3. *Gorgias*, 475d5-7 : ὥσπερ ἰατρῶν παρέχων.

blème ont été proposées. On peut relativiser cette rupture en la disant secondaire par rapport au propos central, puisque le sujet a changé depuis que l'analogie a été développée¹. Il pourrait s'agir d'un piège, d'une façon d'illustrer la pratique de purification ici décrite en soumettant le lecteur à une épreuve de cohérence². Il peut aussi s'agir d'une rétractation : finalement, la gymnastique du corps comme de l'âme ne peut en ôter la laideur sans agir médicalement³, avec peut-être pour implication que toute forme de purification est après tout un enseignement⁴. On peut enfin distinguer les rapports que visent ces deux analogies successives : la réfutation est analogue à la gymnastique quant à son objet (la laideur), à la médecine quant à sa méthode (éliminer d'abord les obstacles)⁵.

Il n'est sans doute pas superflu d'insister en outre sur les effets produits par la réfutation ainsi décrite. Ceux-ci ne se limitent pas à l'obtention d'une information supplémentaire par le réfuté, qui serait l'incohérence de son système de pensée. Un tel constat se double d'un colère envers soi-même et d'une honte. Ce n'est pas là une conséquence fortuite mais le but même de la manœuvre, dans la mesure où ce sont ces états affectifs qui permettent l'évacuation des opinions erronées. Mais par cet « enseignement » qui consiste à modifier l'état affectif de l'âme, on s'approche beaucoup plus de la « justice », telle qu'elle avait été développée dans le *Gorgias*, que de la législation, analogue à la gymnastique. La conséquence de la réfutation est la honte, qui peut être prise comme une forme de punition, ce qui rapproche le réfuteur d'un juge qui l'inflige. Si nous avons eu raison d'identifier cette justice à la démarche socratique dans ce dialogue, l'équation pourrait valoir aussi dans le *Sophiste*. Du moins s'agit-il bien de *corriger* l'âme de ses vices afin de la rendre meilleure, en l'occurrence mieux disposée à apprendre. Il y a donc une dimension curative (plutôt que préventive, pour reprendre l'opposition conceptuelle du *Gorgias*) à la réfutation. La comparaison avec ce que font les médecins n'est pas ce qui l'introduit, elle ne fait qu'explicitier ce qui est déjà présent aussitôt qu'on a pris acte des effets affectifs de la réfutation.

À partir de là, deux interprétations nous semblent possibles. La première consiste à assimiler purement et simplement la justice (comme thérapie des vices acquis de l'âme) à la réfutation (comme enseignement qui répond à la double ignorance)⁶. Le prix à payer pour admettre cette solution est de considérer que la division qui aboutit à cette méthode est un graphe plutôt qu'un arbre : on peut y arriver par au moins deux chemins depuis la racine. Rappelons tout de même que le *Sophiste* est approché successivement selon six divisions différentes dans le même dialogue. Il est aussi possible de considérer que la réfutation n'est pas un véritable enseignement

1. F. TEISSERENC (éd.), *Le Sophiste de Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 61.

2. S. ROSEN, *Plato's Sophist*, *op. cit.*, p. 130, qui propose aussi la possibilité de voir là l'esquisse d'une méthode plus complète que celle de Socrate.

3. S. BENARDETE, *The Being of the Beautiful*, *op. cit.*, p. 98.

4. G. M. A. GRUBE, *Plato's Thought*, Boston, Beacon Press, 1958, p. 227.

5. N. ZAKS, « Apparences et dialectique dans le Sophiste de Platon », *op. cit.*, p. 65 ; ce commentaire a fait l'objet d'une publication que nous n'avons pas eu la possibilité de consulter : N. ZAKS, *Apparences et dialectique : Un commentaire du Sophiste de Platon*, Leyde, Brill, 2023.

6. Une version plus légère de cette solution est proposée par P. W. GOOCH, « "Vice Is Ignorance" : The Interpretation of Sophist 226A-231B », *Phoenix* 25.2 (1971), p. 124-133, qui suggère que l'ignorance et le vice ne seraient pas des catégories étanches, non plus d'ailleurs que leurs remèdes. Nous souscrivons à ses arguments. Mais la comparaison avec le *Gorgias* nous permet d'affirmer davantage qu'un vague chevauchement.

au sens où ce terme a été défini précédemment, mais seulement une condition de possibilité d'un enseignement positif, lequel à son tour guérirait de la laideur à la façon d'une gymnastique. La réfutation elle-même serait quant à elle une sorte de médecine de l'âme (une espèce de justice donc), indispensable à la « gymnastique » qu'est la législation ou enseignement, mais distincte d'elle. La réfutation ne serait un enseignement que par extension ou par métonymie. Un avantage de cette lecture est de préserver l'opposition longuement développée entre gymnastique et médecine de l'âme. Un inconvénient est que dans ce cas, l'introduction par Platon de la réfutation comme une subdivision de l'enseignement est particulièrement maladroite. Sans que cela soit suffisant pour trancher, la première solution nous semble préférable car philosophiquement féconde : en partant de distinctions du sens commun et par la médiation d'une analogie qui sert de fondement à la division, Platon montre que, dans le cas de l'âme et de sa double ignorance, enseignement et justice – c'est-à-dire prévention et thérapie – convergent jusqu'à se confondre dans la réfutation socratique. Par ailleurs, cela permet d'unifier le rôle de réfuteur qu'a Socrate, et que Platon présente non seulement comme une médecine de l'âme, mais aussi comme le seul à être authentiquement politique (521d-e), c'est-à-dire à prodiguer législation et justice, puisque telles sont les composantes de la politique (464d).

À l'appui de cette lecture, on peut invoquer la *République*. Le dialogue respecte le modèle que nous avons vu en le développant plus brièvement : la justice et la vertu sont à l'âme ce que la santé est au corps, l'injustice et les autres vices y sont ce que la maladie est au corps, c'est-à-dire un respect plus ou moins fidèle de l'ordre produit par la nature (IV, 444c-e). Le parallèle est donc identique à celui proposé dans le *Sophiste*, à la nuance près que la justice n'est plus seulement le moyen de correction du vice (analogue à la médecine) mais est elle-même identifiée (en tant que vertu) à la santé de l'âme. Un tel rapprochement éclaire un passage du livre précédent (III, 404e-407c). Voici ce qu'y argue Socrate. La démultiplication des hôpitaux et la surmédicalisation sont le symptôme honteux d'une mollesse sociétale décadente : l'homme actif ou vertueux n'a pas le temps d'être toujours convalescent, la médecine n'a d'autre tâche que de le rendre au plus vite à sa vie ordinaire, dont la mort le libérera assez tôt si nécessaire. Cette médicalisation est le produit de la généralisation d'une santé moribonde, elle-même causée par un train de vie trop léger assorti d'un manque de gymnastique. En mélangeant médecine et gymnastique, on se crée une vie d'inquiétude et de faiblesse. De même, nous dit Socrate, la démultiplication des tribunaux et des spécialistes du plaidoyer est la marque d'une société qui éduque piètrement ses membres, devenus incapables de voir combien la justice devait rester un expédient ponctuel, un pis-aller pour la justice qu'on porte en soi. Cette fois, c'est l'opposition du préventif et du curatif, telle qu'on la trouve dans le *Gorgias*, qui semble mobilisée. Mais si la fonction est suffisamment différente pour qu'il soit dangereux de mêler les deux disciplines, leur objet est identique : santé du corps pour la gymnastique et la médecine, santé de l'âme (c'est-à-dire vertu ou justice) pour l'éducation et la justice corrective¹. Comme la médecine vient ponctuellement corriger une violente affection extérieure pour rendre au plus vite le corps à son

1. Dans le *Politique*, 307d-309a, l'Étranger dit clairement que le défaut d'une éducation appropriée produit la *maladie* de lâcheté ou celle de sauvagerie.

Prescription et diagnostic dans les dialogues politiques

Le *Gorgias* et le *Sophiste* présentent le développement le plus complet du modèle fondé sur l'analogie du soin de l'âme avec celui du corps. Tous deux laissent cependant dans le flou la figure de la législation, censée (selon le premier de ces dialogues) être le pendant préventif ou gymnastique de la médecine de l'âme qu'est la justice. Tournons-nous à présent vers elle pour compléter le tableau de l'analogie médicale. Les éléments qui nous manquent peuvent être trouvés dans les différents dialogues politiques de Platon. Commençons cependant par le choix le plus évident s'il est question de législation : les *Lois*.

Le long et complexe développement de ce texte rapproche l'activité du législateur de diverses figures, mais celle du médecin est récurrente. Dans l'historiographie qui sert de discussion méthodologique préliminaire aux lois proprement dites, les interlocuteurs conviennent qu'une erreur fréquente des cités grecques a été d'exiger du législateur des lois plaisantes. Or, procéder de la sorte revient à exiger du maître de gymnastique ou du médecin un traitement qui soit à la fois agréable et efficace ; même le sens commun reconnaît pourtant qu'il vaut mieux, s'il faut choisir, être bien entraîné ou guéri avec déplaisir (III, 684c). Dans ce passage, les deux figures du gymnaste et du médecin sont convoquées côte à côte, alors que selon le modèle développé précédemment, seule la première est réellement pertinente. C'est pourtant bien le médecin qui reviendra le plus souvent dans la suite, mais sous deux aspects distincts. Le thème des citoyens (cette fois assimilés à des enfants, comme dans le *Gorgias*) qui demanderaient au médecin un remède plus doux revient pour introduire un argument central au propos de l'œuvre¹. Deux façons de légiférer y sont alors distinguées à partir de deux façons de pratiquer la médecine. La première consiste à traiter les patients par imitation des prédécesseurs et de façon dogmatique (voire tyrannique), sans explication ; c'est un mode de traitement qui convient surtout pour soigner les esclaves, quel que soit le statut du médecin. Au contraire, le médecin libre des hommes libres s'informe sur les habitudes de vie de son patient et l'instruit des causes de son mal, afin qu'il soit persuadé du bien fondé des conseils médicaux reçus. Comme s'il se souvenait des exigences de son modèle (c'est à la gymnastique que la législation est analogue plutôt qu'à la médecine), Platon ajoute, avant la fin de la réplique de l'Étranger, que cela vaut bien sûr aussi pour le maître de gymnastique, sans que cette précision ait d'autre influence sur la discussion.

La claire distinction des deux modes de guérison et le choix qu'on opère entre eux ne sont pas sans conséquence. Lorsque se pose le cas de citoyens auxquels il ne serait pas possible de fournir des explications convaincantes, en raison de leur manque de capacité à les comprendre, l'analogie retourne vers une figure de médecin servile radicalisée. Soigner un troupeau, après tout, c'est principalement l'épurer régulièrement, en éliminant ou en éloignant les éléments malades pour garder entre eux les individus sains (V, 735a-736c). L'analogie médicale, si elle emprunte la branche servile qui exclut l'éducation, s'engage sur un chemin très vite violent voire eugéniste. La législation analogue à la médecine tyrannique n'a aucune raison d'être autre chose

1. *Lois* IV, 720a-e ; il s'agit en effet de justifier l'énorme place prise par l'éducation dans les livres suivants, ainsi sans doute que l'utilisation d'une méthode dialectique pour obtenir les lois. L'argument sera rappelé dans le livre IX, 857c-d.

qu'elle-même tyrannique, ce qui ne l'empêche pas forcément de prescrire des lois bénéfiques à la santé morale des citoyens, pourvu qu'ils les appliquent. Mais c'est bien sûr là que la démarche peut échouer : devant l'injonction souvent désagréable, le citoyen, comme le patient, peut refuser d'obéir. Ne reste alors au médecin ou législateur que le choix entre une contrainte inefficace ou le retrait honorable auquel invite la *Lettre VII* (330c-331d) en cas de réticence. Notons que selon ce passage, seul l'esclave et le dément peuvent être contraints à suivre un conseil moral ou médical ; tout difforme ou malade psychiquement que soit l'homme libre vicieux, il doit être persuadé ou laissé à son sort. Ici, Platon abandonne complètement la référence au maître de gymnastique pour ne garder que celle au médecin.

Dans les *Lois*, la supériorité du médecin, gymnaste ou législateur qui persuade par ses explications sur celui qui n'en donne pas est admise sans difficulté particulière par les interlocuteurs, ce qui mène même un Lacédémonien à accepter qu'on assortisse les lois de longs préambules explicatifs (IV, 720e-722a). Deux formes de persuasion sont en fait envisagées, quoique pas explicitement distinguées, chaque fois en lien avec l'art médical¹. L'une est celle illustrée par les préambules des lois qui sont censés les justifier, comme ce sera le cas pour les décrets discutés dans la suite du texte. Notons à ce sujet que ce qui importe est que les explications données suffisent à persuader les citoyens d'obéir de bon cœur aux lois, leur validité philosophique ou l'adéquation tant à l'intention du législateur qu'à quelque état de la réalité sont hors-propos, de la même manière qu'un médecin peut vulgariser voire affabuler sans que ses explications ne perdent en efficacité médicale. En cela, les justifications du législateur ne sont pas tenues à une stricte rationalité. C'est encore plus marqué pour l'autre mode de persuasion envisagé. Pour amener les enfants à suivre les lois et à n'en pas être détournés par l'appât du plaisir, l'Étranger propose d'imiter les médecins (II, 659d-660a). Ceux-ci, dit-il, mêlent des aliments sains aux aliments agréables, et des aliments dégoûtants à ceux qui sont nuisibles, de telle sorte que les enfants s'accoutument à aimer ce qui sera bon pour leur santé et à détester ce qui pourrait y nuire, fût-ce contre leurs tendances spontanées. De même, le législateur doit mêler les dignes et sérieuses occupations à des charmes agréables. Une fois de plus, c'est à l'art médical que sa pratique est comparée plutôt qu'à la gymnastique, encore qu'ici il soit plus facile de le justifier, puisqu'il est davantage question d'éduquer à la vertu, contre le vice (domaine de la justice, analogue à la médecine), que de combattre l'ignorance (domaine de la législation, analogue à la gymnastique). Il s'agit là aussi de persuasion qui vient s'associer aux lois proprement dites, en cela la situation est comparable aux préambules. Mais cette persuasion est ici sans ambiguïté quant à son caractère rationnel ou non, puisqu'elle repose entièrement sur l'habitude, à la manière des pédagogies comportementalistes. La méthode des préambules, destinée aux adultes libres, malgré les nuances qu'on peut y apporter, repose sur une adhésion plus intellectuelle. Toutes deux sont caractérisées à partir de la pratique du médecin.

1. Il est vrai que 722b-723e mentionne un « troisième moyen ». Toutefois, il ne s'agit pas d'un troisième mode de persuasion, mais d'une tierce possibilité par rapport aux deux façons de faire appliquer une loi, à savoir la contrainte et la persuasion (722b4). Elle consiste à mêler contrainte et persuasion en expliquant préalablement la première par la seconde ; voir à ce propos K. SCHÖPSDAU (éd.), *Platon. Werke*, t. 9 : *Nomoi*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1994-2011, v. 2, p. 245.

L'idée qu'une explicitation de longueur suffisante soit médicalement supérieure revient dans le *Politique* (283a-c) : celui qui accepterait la conclusion sans être auparavant passé par les divisions appropriées qui y ont mené s'expose à une « maladie ». Outre cette référence à la méthodologie, le dialogue invoque plusieurs fois la figure du médecin pour décrire la pratique politique proprement dite. Ainsi, l'action du politique se caractérise par le fait qu'il purifie l'état et ses citoyens de façon à les rendre meilleurs, indépendamment des moyens utilisés pour cela ou du consentement des intéressés, de la même manière que le médecin est médecin en raison de son action guérisseuse, quels que soient les moyens qu'il juge appropriés pour l'opérer (293a-e). Le rapprochement repose ici sur le fait que le médecin, ou le politique, a accès à une meilleure connaissance que le patient, ou le gouverné, du propre bien de celui-ci¹. Nous avons en effet déjà observé dans le *Gorgias* (464a) et le *Sophiste* (229b-c) que la possibilité d'être malade ou ignorant sans le savoir était une composante essentielle de l'analogie médicale.

Le statut de lucidité supérieure accordé au politique comme au médecin leur garantit une souveraineté et une autonomie par rapport à toute réglementation de leur art. Certes, la gestion de la cité est une grande responsabilité dont il est très facile d'abuser en la détournant au profit de ses intérêts personnels. Mais il en va de même de l'art du pilote ou du médecin, qui sont parfaitement en mesure de profiter de leur position pour faire vivre ou mourir autrui selon ce qui les arrange. Or il n'y aurait aucun sens, selon Platon, à remplacer leur jugement par un vote populaire ou un tirage au sort, car cela annulerait tout le bénéfice qu'on peut tirer de leur connaissance supérieure. Dès lors, l'art politique, pour soigner effacement les citoyens, doit également être libre de tels protocoles de contrôle (298a-299e). Cette liberté s'applique aussi vis-à-vis de ses propres décisions passées. Le médecin, tout comme le maître de gymnastique (une figure qui revient ici), peut laisser des prescriptions à appliquer en son absence, sans que cela l'empêche de les altérer ou de les révoquer dès son retour (par exemple lorsqu'il revient plus tôt que prévu), s'il observe que la situation a entre-temps changé². De même, le politique peut édicter des lois qui n'ont d'autre fonction que d'indiquer les comportements à observer tant qu'il n'est pas là pour donner des instructions en personne, sans que cela l'empêche par la suite de modifier ses lois ou d'ordonner une conduite contraire à elles s'il estime que la situation l'exige (295b-e)³. En tant que prescripteur et éducateur, le politique est ici visé dans sa fonction législative plutôt que correctrice ; il est néanmoins comparé au médecin.

Cette fonction présente un aspect complémentaire qui achèvera de rapprocher législation et éducation. Dans le *Protagoras* 313c-e, Socrate fait remarquer une différence entre la santé du corps et celle de l'âme, tout en les rapprochant. Lorsqu'il s'agit d'acheter de la nourriture,

1. F. RICKEN (éd.), *Platon. Politikos : Übersetzung und Kommentar*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 2008, p. 185-186.

2. Dans le *Phèdre*, 268b-270a, l'art oratoire est comparé à la médecine quant au fait que les deux exigent non seulement de savoir produire des effets (l'un sur les âmes, l'autre sur les corps), mais aussi de savoir quand, à qui et en quelle intensité il convient de les produire, sans quoi il n'y a pas du tout de science.

3. Le rapprochement du « politique » avec le médecin ne vise donc pas simplement à insister sur le fait qu'il vise le bien de celui dont il s'occupe : cela est commun à tout art, comme le concède d'ailleurs F. RICKEN, *Platon. Politikos, op. cit.*, p. 191 ; bien plus, l'utilisation de prescriptions révocables donne au gymnaste, au médecin et au politique un caractère presque démiurgique, voir à ce sujet S. DELCOMMINETTE, *L'inventivité dialectique dans le Politique de Platon*, Bruxelles, Ousia, 2000, p. 292.

il est difficile au tout-venant de faire la différence entre les aliments qui seront bons pour la santé et ceux qui seront nuisibles, que les marchands de nourriture vendent indifféremment. En effet, le simple goût est insuffisant puisque, comme on l'a vu dans le *Gorgias*, il est possible d'imiter la santé par le plaisir. Il importe donc de pouvoir demander conseil à un médecin ou à un maître de gymnastique avant de consommer les aliments. Tout cela vaut aussi pour les aliments de l'âme que sont les enseignements, qui lui donnent bonne ou mauvaise santé, à ceci près qu'on ne peut les emporter chez soi pour consulter un médecin ou gymnaste de l'âme avant assimilation : il faut l'être soi-même au moment de choisir son fournisseur, son professeur. La quête de l'authentique médecin ou gymnaste de l'âme occupera le reste du dialogue et restera globalement aporétique, mais l'argument que nous venons de résumer montre que ce rôle assume une fonction de reconnaissance des enseignements qui sont ou non adaptés à une âme donnée. La même fonction intervient un peu plus loin (352a-b), cette fois à propos du fournisseur d'enseignements lui-même. Comme le maître de gymnastique ou le médecin déshabille son patient pour poser un diagnostic plus fin sur l'état de son corps, celui de l'âme a besoin de mettre à nu les opinions d'un fournisseur potentiel de savoirs pour en estimer la valeur. L'analogie est ici un peu déformée, puisque le médecin ou le gymnaste de l'âme examine le marchand d'aliments psychiques, là où celui du corps en examinait le consommateur. Il ne le fait pas moins en vue de donner des conseils, des prescriptions, quant aux attitudes à adopter ou non en terme d'apprentissage. Le gymnaste ou le médecin de l'âme (l'ambiguïté est maintenue par Platon) *diagnostique et prescrit*. Si la seconde fonction renvoie assez clairement à son rôle de législateur, la première pourrait constituer une confirmation de son rôle de réfutateur : mettre à nu les opinions de quelqu'un pour évaluer sa santé intellectuelle, c'est pratiquer sur lui une opération fort proche de la réfutation socratique ; c'est d'ailleurs la direction que prendront les pages suivantes du *Protagoras*. Gymnastique et médecine de l'âme sont deux aspects distincts du rôle du philosophe ; cela n'empêche pas qu'une seule et même personne remplisse les deux fonctions. C'est même préférable si le diagnostic et la prescription doivent relever d'une même science possédée par un même sujet.

Le philosophe et le médecin

Dans les dialogues que nous avons convoqués pour cette enquête, les liens entre éducation et pratique médicale se sont avérés complexes. Dans un premier modèle, l'éducation semble se rapprocher le plus de la législation, comprise comme réponse préventive à l'ignorance innée de l'âme. Cette discipline se présente comme analogue à la gymnastique, comprise comme réponse préventive à la laideur innée du corps. La médecine, quant à elle, comme intervention curative face à la maladie contre-nature du corps, est alors comparée à la justice comme intervention curative face au vice contre-nature de l'âme. Le fait que cette législation (dans le vocabulaire du *Gorgias*) soit imitée et simulée par la sophistique (caractérisée par ses prétentions éducatives) renforce sa proximité avec l'éducation. Elle est d'ailleurs explicitement remplacée par l'éducation dans le *Sophiste*. Or, l'existence même de pratiques d'imitation repose sur une caractéristique commune à l'éducation, la justice, la gymnastique et la médecine : il est possible

d'avoir besoin d'elles sans en être conscient. Quand il s'agit de diviser l'éducation pour en trouver l'espèce qui répond aussi à cette double ignorance, on arrive à une démarche très semblable à la réfutation socratique. Pourtant, celle-ci est surtout décrite comme une purification, un acte curatif rapproché de la médecine, et *a fortiori* de son analogue psychique qu'est la justice. La réfutation est à la fois une forme authentique de justice (c'est-à-dire une « rhétorique véridique », qui ne se contente pas d'imiter la justice) et un genre d'éducation. À ce titre, elle est analogue à la fois à la gymnastique et à la médecine, quoique sous des rapports différents, à strictement parler. Platon ne parle pas toujours strictement : il invoque souvent les deux figures côte à côte, et parfois néglige de mentionner le maître de gymnastique, au profit du médecin. Comme chacun de ces deux personnages, le philosophe-éducateur (qui chez Platon est aussi politique) se fait diagnosticien et prescripteur. Lui seul peut discerner les bons « aliments » (les enseignements) des nuisibles, ausculter les opinions de qui les fournit, ainsi que proposer des règles à suivre, des règles toujours provisoires qu'il lui revient d'altérer ou d'outrepasser selon l'évolution des besoins de l'âme dont il s'occupe. C'est en cela qu'il est législateur bien plus que celui qui se fonderait sur la tradition ou le bon plaisir des citoyens, tout comme le vrai médecin des hommes libres se repose sur sa science plus que sur l'imitation des traitements ou sur le ménagement des plaisirs et des peines. Le travail de diagnostic et de correction des règles est en fait indissociable (bien que théoriquement distinct) du travail de correction de l'individu, puisque tous deux s'accomplissent dans le dialogue réfutatif. C'est en cela que l'enseignant est non seulement le gymnaste de l'âme mais aussi son médecin.

L'analogie s'étend loin mais elle a ses limites, car l'âme n'est pas le corps. Cela se traduit par la moindre dissociation des rôles préventif et curatif, comme nous venons de décrire, mais aussi par une tâche supplémentaire qui revient au philosophe mais pas au médecin, ni d'ailleurs au gymnaste. En effet, ceux-ci s'occupent du corps de leur patient sans préjuger de l'intérêt absolu qu'il peut y avoir à le faire, ils sont donc, avec peu d'ambiguïté, à son service : même s'il peut rechigner devant les moyens, le patient veut sans équivoque être en bonne santé. À l'inverse, l'enseignant agit souvent à l'encontre des souhaits de l'élève, puisqu'il est justement là pour le corriger et l'imprégner de nouvelles façons de penser ; il ne peut compter sur son plein consentement qu'une fois le travail accompli. Sous une forme plus radicale, le médecin est celui qui aide chacun à avoir le corps qu'il veut, là où l'enseignant se doit d'abord de déterminer si l'état en question est souhaitable avant d'aider à y parvenir¹. Pour apporter cependant une nuance à cette nuance, rappelons que la médecine telle que louée par Platon est celle qui ne maintient en vie que celui dont la vie mérite d'être vécue, par ses mœurs actives et vertueuses (*République* III, 404a et 406c-407a). Si la liberté de jugement accordée au médecin est clairement moindre que celle de l'enseignant-philosophe-politique, l'opposition est moins tranchée qu'il n'y paraît ; l'analogie se maintient donc dans une certaine mesure sur ce terrain aussi.

Nous avons vu en quel sens il était possible de dire que, chez Platon, l'enseignant est *comme*

1. Voir par exemple la *République*, 406b et le *Gorgias* 511c-512d ; B. KIMBALL, « The Inclination of Modern Jurists to Associate Lawyers with Doctors », *The Journal of Medical Humanities and Bioethics* 9 (1988), p. 17-31, insiste sur cet aspect, qu'il met en relation avec l'enjeu toujours actuel de l'analogie entre le médecin et l'avocat, à la fois mercenaire de son client et investi d'une responsabilité vis-à-vis de la société.

un médecin : en tant que réfutateur qui restaure un état psychique naturel de justice interne. Cet aspect médical de l'enseignement répond au problème de la double ignorance, commun au patient et à l'élève. Il est complémentaire à l'aspect gymnastique que revêt l'enseignant en tant que législateur : la réfutation rend la justice aux âmes pour les renvoyer aux prescriptions édifiantes, comme la purge médicale rend la santé aux corps pour les renvoyer à leur bon entretien actif et gymnique.

Chez Proclus

Il y aurait beaucoup à dire sur la diffusion de l'analogie médicale à l'époque hellénistique. Ses premiers déploiements systématiques chez Platon sont contestés par Aristote, qui opère une distinction claire entre les arguments raisonnables et la contrainte que des mots exercent sur les individus encore non accessibles à la raison : seule cette contrainte se rapproche d'un acte médical, imposé depuis l'extérieur¹. Dès la fin du IV^e siècle, l'analogie devient néanmoins omniprésente dans la plupart des écoles philosophiques, tant pour désigner une éducation élémentaire des passions qu'à propos des échanges d'arguments dans un entretien philosophique². Le matériel est si abondant qu'il est difficile de retracer l'évolution précise de cette analogie. C'est d'autant plus le cas que le dialogue entre écoles philosophiques et médicales s'intensifie, au point d'entrelacer les dynamiques d'analogie avec celles de médicalisation, auparavant plus faciles à distinguer³. On pourrait encore ajouter que cette analogie est à ce point un lieu commun qu'on la trouve aussi chez des penseurs à première vue fort éloignés, comme Plutarque et Musonius Rufus⁴. Elle apparaît épisodiquement chez les penseurs néoplatoniciens, qui lui préfèrent cependant le schème plus général de la purification⁵. Mais elle revient en force chez Proclus, qui hérite de cette complexe tradition classique et hellénistique ; l'importance diffusion ultérieure de ses propres écrits contribuera à en faire un lieu commun durable des discours sur l'éducation. Voyons donc comment lui-même la déploie.

Qu'est-ce que la médecine ?

D'abord, quelle est cette médecine avec laquelle est comparée l'éducation ? On peut en trouver chez Proclus quelques caractérisations complémentaires. Une définition, pour commencer :

1. *Éthique à Nicomaque* X.9, 1179b28-30 et *Éthique à Eudème* I.3, 1214b28-31.

2. Un tableau comparant les formes que prend l'analogie médicale pour désigner les pratiques de traitement des désirs dans les écoles péripatéticienne, épicurienne, sceptique et stoïcienne peut être trouvé chez M. C. NUSSBAUM, *The Therapy of Desire : Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton, Princeton University Press, 1994 ; sur Cicéron, Lucrèce et Épictète, voir également C. GILL, « Le moi et la thérapie philosophique dans la pensée hellénistique et romaine », dans *Le moi et l'intériorité*, éd. G. AUBRY et F. ILDEFONDE, p. 83-105.

3. Sur la manière dont médecine, philosophie et enseignement sont reliés à l'époque de Galien, voir notamment C. GILL, *Naturalistic Psychology in Galen and Stoicism*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

4. Pour Plutarque, voir par exemple *Sur l'éducation des enfants* 7, 4c-d et *Sur la Colère* 1-3. Pour Musonius Rufus, voir ses *Entretiens*, fr. 1 (Stobée, *Anthologie* II.31.125), 2 (II.9.8), 3 (II.31.126), 5 (II.15.46), 6 (III.39.78), 8 (IV.7.67), 16 (IV.25.51) et 20 (V.28.20).

5. J. TROUILLARD, *La purification plotinienne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955 ; D. BALTZLY, « Pathways to Purification », *art. cit.*

la médecine est l'art d'éliminer la dispersion au niveau du corps, manifestée par la maladie, en la remplaçant par l'harmonie unitaire que l'on appelle la santé. C'est cette harmonie qui est conforme à la nature, tandis que la dispersion est contre-nature. La médecine intellectuelle du Démonstrateur élimine par avance tout ce qui est trop contre-nature, c'est-à-dire trop dispersé, pour exister ; le médecin humain se contente de rétablir l'ordre naturel du corps en le réharmonisant¹. La médecine est donc un art du rétablissement de l'unité dans un corps devenu contre-nature. Ailleurs, Proclus la définit par division : la τροφή (la « nourriture » ou l'« élevage », partie préliminaire de l'éducation, concentrée sur les passions du corps, voir la sous-section 3.2.2.2.) se subdivise en ce qui harmonise le corps et ce qui lui donne un rythme approprié. Mais comme les corps peuvent être conformes ou non à la nature, la seconde catégorie se subdivise en gymnastique et médecine². L'art médical est le pendant réparateur de la gymnastique qui, quant à elle, entretient ce qui est déjà conforme à la nature mais doit encore recevoir un rythme. Il faut rétablir l'état naturel avant de procéder à l'entraînement au rythme physique. Enfin, on peut décrire la médecine par son objet. En cohérence avec les deux définitions précédentes, l'objet de la médecine est, selon Proclus, la nature, la même que celle étudiée par la physique. En effet, la médecine consiste à traiter ce qui est contre-nature pour le rendre à nouveau conforme à la nature : ce qu'elle doit connaître essentiellement est donc ce en quoi consiste cette nature, comment il est possible d'y être conforme³. Ces caractéristiques de la médecine l'apparentent déjà partiellement à l'enseignement qui, comme elle, rétablit une unité naturelle et pose les bases qui permettront de la préserver par la suite sans aide.

La médecine est souvent invoquée par Proclus comme un exemple de science ou d'expertise. Autrement dit, il s'agit d'une connaissance qui n'est accessible qu'à quelques-uns, correctement formés, et certainement pas à tout un chacun. Cela se traduit notamment par leur capacité à distinguer de façon certaine la santé de la maladie et à enseigner à le faire : tout le monde peut percevoir la différence entre deux mots du langage ordinaire, mais à moins d'être médecin, on peut prendre la maladie du patient pour un état sain, ou inversement⁴. Cette particularité s'explique par ce qui caractérise toute science : la connaissance de la cause. Bien que la médecine ne porte pas directement sur un objet éternel (comme peuvent le faire les mathématiques), elle est scientifique dans la mesure où elle connaît chaque fait par sa cause et peut l'y relier⁵. Cela permet notamment à l'expert, ici au médecin, de reconnaître quand un remède est correctement préparé, grâce au modèle de santé et de guérison dont il a connaissance et auquel il peut se référer⁶. En tant qu'experts, tous les médecins peuvent être d'accord entre eux, ils n'entrent

1. *In Crat.* 174, p. 99.8-22.

2. *In Tim.* I.41.7-19. Une autre division est proposée en I.158.4-30 : la science du perfectionnement, unifiée chez les dieux et chez les Égyptiens, se diviserait chez nous en mantique et médecine. Toutefois, Proclus précise alors que la médecine dont il parle est celle du perfectionnement des âmes : il parle donc vraisemblablement ici moins de la médecine proprement dite que de son analogue.

3. *In Tim.* I.6.11-16.

4. *In Alc.* 267.5-13. Aux côtés de la médecine, Proclus donne l'exemple de l'expert en chevaux, qui seul peut distinguer à coup sûr les bons chevaux des mauvais.

5. *In Eucl.* 31.2-11. C'est la définition de la science que nous avons vue dans la sous-section 1.1.4. Cela n'empêche d'ailleurs pas la médecine de faire usage des mathématiques, quoiqu'en appliquant au temporel leurs objets éternels : 38.18-27.

6. *In Tim.* I.320.10-23.

en conflit qu'avec ceux qui ne savent pas comme eux savent. Ils ont pour référence commune la raison et leur art, ce qui leur permet de les utiliser pour construire un langage commun¹. Toutefois, la médecine est une technique humaine ; comme les autres techniques humaines, elle est un art d'appliquer des connaissances en tenant compte de la volonté divine, mais aussi des contingences et de la temporalité². En raison de son objet temporel, elle n'est pas infaillible, car elle est une application de la raison au devenir. Cela ne retire rien à son statut d'autorité dans toutes les questions où elle s'applique directement : celles de la santé et de son rétablissement.

Ce statut est un gage de fiabilité de l'expert dans le domaine qui lui est propre ; il exige et justifie un certain degré d'autonomie du praticien. En effet, tout expert, en tant que tel, vise exclusivement au bien de ceux dont il a la charge : le pilote s'occupe de la sécurité de ses passagers, le Gardien de la liberté de ses citoyens, le médecin de leur santé, même quand il doit pour cela purger leurs humeurs et trancher dans leur chair³. Cela ne signifie pas qu'aucun pilote ou aucun médecin n'a jamais nui à son passager ou à son patient, mais il l'a alors fait en tant que particulier, non en tant qu'expert (et un autre expert pourrait dès lors le constater). En tant que médecin, et dans la mesure où il est compétent, toutes ses actions tendent le plus efficacement possible à la santé du patient. Cela a une conséquence importante pour notre analogie. Le politique doit indiquer à l'expert les fins à atteindre : au rhéteur la thèse à défendre, au poète l'attitude à glorifier, au médecin les personnes à guérir. Mais en aucun cas il ne peut leur prescrire les moyens d'atteindre cette fin : c'est au rhéteur de choisir ses arguments, au poète ses images, au médecin ses remèdes⁴. Pour autant, le médecin ne peut pas être tenu pour responsable (αἴτιος) de la douleur causée par ses incisions et cautérisations, pas plus que les dieux ne sont responsables des méfaits des parjures. S'il faut attribuer à quelque chose la responsabilité, c'est aux maladies dans un cas, aux vices des parjures dans l'autre⁵. Le médecin, comme tout expert, est souverain quant au choix des moyens d'accomplir son art, il ne doit rendre de comptes à personne : ni au patient, ni à ses concitoyens, ni aux dirigeants politiques, aussi sages soient-ils. Il agit, et le caractère médical de ses actes en fonde la légitimité.

La maladie de l'âme

La liberté absolue du choix des moyens de soigner les maladies accordée au médecin a une raison d'être. Il peut arriver que la guérison exige de passer par des moyens désagréables, voire douloureux. Le remède peut intimider au point que le malade rechigne à l'accepter. Néanmoins, ce qu'on attend du médecin est qu'il guérisse, non qu'il plaise. Pour cela, il doit pouvoir mobiliser un argument d'autorité : la guérison exige, que cela persuade ou non. Cette caractéristique fonde un premier rapprochement avec l'éducation. Tout comme la médecine a pour rôle de guérir, quitte à faire mal, l'éducation (y compris la poésie) doit mener à la vertu, quitte à déplaire⁶.

1. *In Alc.* 323.11-20 et *In Crat.* 71, p. 34.7-9.

2. *De Prov.* 34.25-30.

3. *TP* I.16, p. 77.12-78.2.

4. *In Remp.* I.55.3-16 et 67.28-68.3.

5. *In Remp.* I.104.4-8.

6. *In Remp.* I.47.7-9. Cela n'empêche pas, quand c'est possible, de laisser certains choix à un élève, pourvu que les options proposées soient toutes bénéfiques pour sa progression intellectuelle, tout comme un médecin

En effet, le malade comme l'ignorant sont de piètres juges de ce qui leur convient, surtout à court terme. Un corps encombré d'humeurs est incapable de bien goûter ce qu'on lui donne, ou de le digérer correctement. De même, une âme encombrée par l'erreur et l'ignorance ne peut faire de la science et de ses arguments que le principe de nouvelles erreurs¹. La raison en est que l'ignorance est la plus grande des maladies, elle aveugle l'œil de l'âme, en l'occurrence le Cercle de l'Autre, auquel elle inflige une brisure, qui rend l'âme provisoirement incapable d'accéder à la science². A fortiori, le malade ne peut pas juger de quel remède il a besoin, l'ignorant quelle éducation le ferait sortir de son état. La maladie peut se doubler d'anosognosie, l'ignorance est souvent double³. Elles ont en commun d'être une forme de folie : le savant, en tant que savant, est aussi inutile à un double ignorant qu'un médecin à un malade qui délire ; aucun n'accepte le remède. Dans ce cas, il n'y a provisoirement rien à faire, si ce n'est attendre une ouverture, un moment propice où le malade ou l'ignorant devient accessible à la persuasion⁴. Même lors d'une telle ouverture, la première tâche du médecin doit être d'expulser le mal avant d'envisager de nourrir le malade et de lui rendre des forces dont son mal ferait un mauvais usage. De même, l'éducateur doit réfuter le double ignorant avant de chercher à le nourrir de sciences qui risqueraient autrement de fortifier ses erreurs⁵. L'ignorance, en particulier dans son état initial qui est celui de double ignorance, n'est pas n'importe quelle maladie, c'est une maladie qui aveugle voire pervertit, elle doit être d'abord guérie ou affaiblie, quoiqu'en dise l'élève, pour que la reconquête de la santé soit envisageable sans risque de renforcer le mal.

Cette situation de complète hétéronomie est bien sûr le cas extrême. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 3 et 5, il y a tout un spectre de dispositions à la conversion par lesquelles un élève n'est pas l'autre. Cet état de fait reproduit celui qu'on peut observer du côté des corps : certains ont une disposition plus saine, plus vigoureuse, d'autres plus faible et malade. Il en va de même des âmes : les plus vigoureuses peuvent rapidement mener une recherche autonome, les plus malades ont besoin longtemps d'un enseignement venu de l'extérieur⁶. C'est ainsi que Proclus (après Syrianus) peut comprendre la « maladie » du quatrième convive du *Timée* comme son incapacité, au moment où a lieu le dialogue, à recevoir et faire bon usage de la science de la nature sur le mode où elle va être exposée⁷. La santé de l'âme est sa disposition à apprendre et découvrir ; trop faible, elle ne peut faire ni l'un ni l'autre avant d'avoir subi une purge appropriée.

peut laisser au patient le choix entre un remède plus rapide et un remède plus doux, pourvu que tous deux guérissent : *In Alc.* 305.17-22.

1. *In Alc.* 175.13-18.

2. *In Tim.* III.351.18-352.9. Sur ce phénomène, voir la section 1.2.

3. L'anosognosie est un état clinique où le patient ne se rend pas compte qu'il est atteint d'une pathologie, qu'elle soit physique ou mentale. Les cas les plus fréquents sont ceux des troubles du langage (l'exemple le plus connu est l'aphasie de Wernicke) ou de la proprioception liés à un traumatisme cérébral, mais la catégorie peut s'appliquer à toute pathologie. À ce sujet, voir par exemple L. CLARE et P. HALLIGAN, *Pathologies of Awareness : Bridging the Gap between Theory and Practice*, Hove (Royaume Uni), Taylor & Francis, 2006.

4. *In Alc.* 293.17-27. Nous avons traité de ce moment dans la section 5.3.

5. *In Alc.* 304.4-18.

6. *In Alc.* 177.6-11. Comme nous l'avons vu dans la section 1.4, cette opposition est plus opératoire qu'absolue, puisque découverte et apprentissage vont en pratique de pair ; elle désigne cependant bien une différence dans le degré d'autonomie de l'âme qui apprend ou découvre.

7. *In Tim.* I.22.4-7.

Cela nous permet de retrouver une caractéristique de la santé physique dans la santé psychique. La santé, avons-nous vu, est l'ordre, l'unité du corps ; la maladie en est la privation. De même, la santé de l'âme est son unité interne, sa maladie sa dispersion. Il s'agit dans les deux cas d'une privation relative d'unité : dans un univers où être, c'est être un, un désordre absolu ne peut subsister. En conséquence, la maladie, du corps comme de l'âme, est une certaine unité, très inférieure à celle qu'est la santé, mais un ordre néanmoins¹. Ceci dit, il y a une différence entre les deux situations. Si la santé d'un corps se détériore trop, il finit par être détruit, son âme en est ainsi débarrassée, certes d'une manière déplaisante et peu féconde. Mais si la santé d'une âme se corrompt, cela ne compromet pas sa survie, ni même celle de son corps. Au contraire, cela l'attache d'autant plus fermement à lui. Alors que la maladie physique tend généralement à sa propre suppression (par la guérison ou par la mort du corps), celle de l'âme tend à sa propre perpétuation, tant qu'elle ne reçoit pas de l'extérieur un châtement pour l'aider à guérir². C'est ainsi que les malheurs qui arrivent à quelqu'un en raison de ses mauvaises actions et décisions sont un bien pour son âme : ils en exposent la laideur à la façon dont un médecin ouvre une plaie pour révéler la cause de la maladie, jusqu'alors cachée³.

Jusqu'à présent, nous pouvions constater que Proclus altère significativement l'analogie médicale platonicienne. En effet, chez Platon, l'ignorance est laideur de l'âme, corrigée par une gymnastique appropriée, tandis que son vice en est la maladie, corrigée par la médecine psychique qu'est la réfutation. Proclus traite l'ignorance elle-même comme une maladie : c'est la double ignorance qui rend l'élève aussi inaccessible à l'enseignement qu'un fou devant un médecin. Seul le dernier passage cité ci-dessus mentionne la laideur⁴, et même lui le fait dans un contexte où cette laideur désigne au moins autant le vice que l'ignorance, et est d'ailleurs corrigée par un « médecin ». Quelques pages plus haut dans le même traité, Proclus a pourtant fait une mise au point relativement claire sur l'analogie médicale telle qu'il la lit chez Platon :

De manière générale, il y a un certain mal dans les âmes, un autre dans les corps. Celui dans les âmes est double : une sorte de maladie et une sorte de laideur, comme le dit ailleurs l'étranger d'Élée. La laideur est une certaine ignorance et privation d'intelligence, tandis que la maladie est une dissension en l'âme, un défaut chez elle de vie guidée par la raison. C'est ainsi que le mal est triple, mais chacune de ses espèces est double : la laideur n'est pas la même selon qu'elle affecte la *διάνοια* (c'est-à-dire la partie raisonnante) ou l'opinion, dans la mesure où la connaissance aussi diffère ainsi, et il y a dans un cas manque de science, dans l'autre de technique. La maladie diffère de la laideur ; celle dans les connaissances n'est pas la même que celle dans les impulsions. En effet, les désirs ne suivent pas la raison : beaucoup dépendent des sens et de l'imagination. Ceux qui ont une vie d'action sont perturbés par des désirs ; pour ceux qui ont une vie de contemplation, l'imagination s'interpose

1. *De Mal.* 7.63-69.

2. *Dec. Dub.* 52.

3. *De Mal.* 59.13-22

4. Avec les réserves qui s'imposent en raison du passage par la traduction latine, mais le texte traduit ci-dessous indique que la *turpitudine* correspond bien à la laideur du *Sophiste*.

et s'empare de ce qu'ils ont de pur et d'immatériel. D'ailleurs, le contre-nature est double : la laideur dans le corps est contre-nature (elle est faiblesse et défaut de forme), la maladie aussi, elle qui est dissolution de son ordre et de sa proportion.¹

On retrouve cette fois une distribution plus proche de ce qu'on peut lire chez Platon : l'ignorance est un manque, elle est donc laideur de l'âme (subdivisée par Proclus en manque de science et manque de technique, selon la faculté concernée), tandis que c'est l'erreur comme dissension interne qui en est la maladie. Il y a maladie non quand il y a manque de quelque chose, mais quand les différentes facultés (ou leurs différents contenus) ne sont pas en accord et luttent les uns contre les autres. Cela semble aller à l'encontre de tout l'usage qu'il fait de l'analogie médicale dans les contextes que nous avons rencontrés, où c'est bien l'ignorance, en particulier l'ignorance double, qui est une maladie de l'âme. Proclus s'en explique ailleurs :

Puisque le vice dans l'âme est double (comme le veut la division de Platon dans le *Sophiste*), d'une part celui qui consiste en l'ignorance de la raison, d'autre part celui qui consiste en l'insurrection de l'irrationnel contre la raison, une telle insurrection est maladie de l'âme, tandis que l'ignorance est sa laideur. En effet, la raison a pour l'âme tout entière le statut des formes ; dès lors le mal de la raison est la laideur de l'âme, tout comme la vertu en est la beauté. D'ailleurs, l'ignorance survient par la domination de l'irrationnel, la connaissance par le règne de la raison. Or la beauté apparaît quand la raison domine, la laideur lorsqu'elle est dominée, que ses activités propres sont désordonnées, plongées dans la confusion et empêchées d'atteindre leur fin. Si donc ceci est vrai, toute ignorance de l'âme, tout manque de science la rend laide.²

Proclus concède bien à Platon une distinction conceptuelle entre laideur et maladie de l'âme, c'est-à-dire entre ignorance par la raison et dissension entre la raison et l'irrationnel. Mais s'il est tout à fait possible pour un corps d'être malade sans être défiguré, ce n'est pas le cas de l'âme. En effet, toute maladie psychique, dit-il, entraîne sa laideur. Il n'est pas possible de connaître sans que l'âme soit ordonnée, que ses parties rationnelle et irrationnelle soient en harmonie.

1. *De Mal.* 56 : *Totaliter autem malum aliud quidem quod in animabus, aliud autem quod in corporibus, et horum quod in animabus duplex, hoc quidem egritudo, hoc autem turpitude, ut alicuibi ait Eleates xenus ; est autem turpitude, quidem ignorantia et intellectus privatio, egritudo autem rursus dissidio in anima et eius que secundum rationem vite defectus. Tripliciter utique erit et sic malum, sed et horum unumquodque duplex : et enim turpitude aliter quidem est circa dianoian (id est ratiocinationem), alia autem circa opinionem, quoniam et cognitio altera, et alicubi quidem scientie, alicubi autem artis indigentia. Turpe autem et egritudo aliter quidem in cognitionibus, aliter autem in impetibus : et enim appetitus non secundum rationem ; et sensuum autem multi et fantasia precipites, quibus quidem vita in actione, appetitibus contrariantibus, quibus autem in speculationibus, fantasia preterincidente et purum ipsarum et immateriale auferente. Et le preter naturam autem duplex : et enim turpitude que in corpore preter naturam — speciei est et hec debilitas et defectus — et egritudo eo qui in ipso ordine et commensuratione soluta.*

2. *In Alc.* 210.4-19 : *πρῶτον μὲν ὅτι διττῆς ἐν ψυχῇ πονηρίας οὔσης, ὡς αὐτὸς ἐν Σοφιστῇ διεῖλε, καὶ τῆς μὲν κατὰ τὴν ἄγνοιαν ὑφισταμένης τοῦ λόγου, τῆς δὲ κατὰ τὴν στάσις τοῦ ἀλόγου πρὸς τὸν λόγον, νόσος μὲν ἐστὶ ψυχῆς ἢ τοιαύτη στάσις, αἴσχος δὲ ἢ ἄγνοια. διότι γὰρ εἶδους ἐπέχει τάξιν ὁ λόγος ἐν τῇ συμπάσῃ ψυχῇ, διὰ τοῦτο καὶ ἡ κακία τοῦ λόγου τῆς ψυχῆς ἐστὶν αἴσχος, ὥσπερ ἡ ἀρετὴ κάλλος. γίγνεται γὰρ ἡ μὲν ἄγνοια διὰ τὴν τῆς ἀλογίας ἐπικράτειαν, ἡ δὲ γνῶσις διὰ τὴν τοῦ λόγου ἡγεμονίαν· καὶ τὸ μὲν κάλλος ὁρᾶται τοῦ λόγου κρατοῦντος, τὸ δὲ αἴσχος κρατουμένου καὶ ἀσυμμέτρους καὶ παραφόρους ἀποδιδόντος τὰς οἰκείας ἐνεργείας καὶ μὴ καταδραττομένας τοῦ τέλους. εἰ τοίνυν ταῦτα ἀληθῆ, πᾶσα ἄγνοια τῆς ψυχῆς καὶ ἀνεπισημοσύνη αἰσχροῦν αὐτὴν ἀποτελεῖ.*

Autrement dit, toute dissension interne, toute révolte ou domination de l'irrationnel contre le règne légitime de la raison entraîne l'ignorance. Tout malade psychique est aussi psychiquement laid. L'inverse est moins certain, puisqu'il est concevable d'être ignorant sans que les passions ne troublent la raison : ce serait la situation d'un sceptique, ou peut-être d'une âme en état d'ignorance simple. Mais c'est un cas limite, un état d'équilibre toujours temporaire, qui est voué à rapidement évoluer en apprentissage et découverte si la raison reste vigoureuse assez longtemps pour chercher ou recevoir un enseignement, ou à dégénérer en oblité et ignorance double si elle ne parvient pas à garder les passions sous contrôle. En conséquence, on peut en pratique souvent les prendre comme interchangeables, et dès lors désigner tout ignorant comme troublé, c'est-à-dire comme malade, même si, à strictement parler, il pourrait n'être provisoirement que laid. La laideur de l'âme est, le plus souvent, le symptôme de sa maladie.

L'éducation morale comme thérapie des passions

L'âme ignorante est laide parce que malade, c'est-à-dire parce qu'elle est dans un état de déséquilibre psychique qui entrave sa connaissance et sa réminiscence. Pour être rendue belle, c'est-à-dire pour (se) connaître, elle doit être guérie de sa maladie, de l'interférence de ses passions. Est-ce possible ? Proclus ne commente pas seulement le *Sophiste*, il propose aussi une exégèse de l'analogie médicale présente dans le *Gorgias* et les *Lois*. Ces dialogues, dit-il, font une distinction entre la punition (ou la « justice » que l'on reçoit : δίκη) et le châtement (τιμωρία) proprement dit. La première est un bienfait, un avantage clair, tandis que le second concernerait plutôt ceux qui sont incurables. Mais il nuance aussitôt, à deux reprises, cette incurabilité. Il s'agit d'une incapacité pour l'âme à profiter des punitions pour se guérir elle-même, pour reprendre en main sa propre santé psychique. Cela ne la damne pas éternellement, car les châtements eux-mêmes ont un intérêt thérapeutique. Seulement, il s'agit alors d'une guérison passive et subie, opérée par les puissances de l'univers, par le cours des événements, sur une période longue¹. Les châtements sont donc le cas extrême, l'ultime recours pour une âme incapable de se redresser. Proclus vise certainement par là celles en état de renversement tyrannique, pour lesquelles il exprimait peu d'espoir de rédemption, tant elles en sont venues à instrumentaliser la raison au service de leur pur caprice arbitraire, que même le plaisir ne parvient à raisonner². Leur incurabilité prend donc cette nuance : elle signifie qu'elles ne peuvent être guéries qu'à terme, par la Providence, dans toute sa brutalité.

Comment opère-t-elle ? Son mode d'action principal semble être le suivant : elle offre aux méchants des épreuves, des choix, mais aussi du pouvoir, des occasions de faire le mal, de révéler, en actes accomplis, toute l'étendue de leur vice. Comme un médecin qui laisse le mal atteindre son paroxysme, voire l'y pousse, pour pouvoir guérir plus sûrement, la Providence fait en sorte que le vice s'accomplisse pleinement pour le châtier sévèrement et le guérir totalement :

1. *In Remp.* II.178.1-29 et 184.13-29. Notons que si le sens usuel de τιμωρία en fait une vengeance, le terme peut aussi avoir le sens d'une « intervention médicale », souvent pénible, cf. H. LIDDELL et al., *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Oxford University Press, 1834-1996, s. v. τιμωρία II.2 et τιμωρέω II.

2. *In Tim.* III.343.18-346.8, voir sous-section 1.2.2.2.

il faut que la maladie se soit auparavant entièrement manifestée¹. En effet, c'est seulement le passage à l'acte du mal que l'on contient ou que l'on imagine qui en justifie le châtement et en permet la guérison, et de la comprendre dans sa nécessité². La méthode est un pis-aller aux graves dommages collatéraux, puisque le malade fait alors des dégâts³. Elle n'est guère plus arrangeante avec ce dernier. La maladie de l'âme est une infirmité qui empêche le bonheur, elle est pire que celle du corps puisqu'elle ne cesse pas avec la mort. L'inévitable délai imposé à la guérison est donc un surcroît de châtement : le vicieux incurable est comme un mutilé que les médecins et qu'Asclépios lui-même tarderaient à prendre en charge, qui souffrirait jusqu'à n'avoir plus d'autre choix que de les supplier. C'est ainsi que le malade psychique est mené à pousser la logique de son propre vice jusqu'à son terme, jusqu'au désespoir qui ne lui laisse d'autre choix que de désirer, malgré son vice, être châtié et guéri⁴. De telles âmes sont incurables, au sens où le seul remède à la maladie (qui ne peut prendre fin avec la mort puisque l'âme même vicieuse est immortelle) est la radicalisation de la maladie elle-même, qui fait tant reconnaître son non-être, sa dispersion, qu'elle fait désirer son anéantissement même à celui qui l'aime assez pour l'avoir confondue avec la santé.

Dans les cas des châtements pour la guérison des incurables, c'est la Providence qui est le médecin. Mais l'âme humaine, notamment celle de l'éducateur, peut soigner les âmes moins terriblement renversées par leurs passions. C'est en réalité la fonction principale de la vie politique, telle que décrite dans la *République* : faire la thérapie des passions, afin de rendre l'âme à nouveau capable de connaître sans entrave ses λόγοι. Tel est le rôle des nomothètes, la fin qui doit orienter leurs décisions (par exemple quant aux mythes à autoriser ou non) : soigner les âmes rendues imparfaites par ces passions⁵. Un critère central dans la sélection des harmonies musicales, mais aussi des formes théâtrales, est ainsi celui de leur efficacité thérapeutique sur les âmes, en particulier celles des jeunes gens⁶. Par exemple, il n'est raisonnable de complètement bannir la comédie et la tragédie que dans la mesure où l'on peut montrer que celles-ci aggravent la violence des passions plus qu'elles ne la soignent : c'est une question de calcul factuel plus que de principe⁷. L'organisation de la cité, en particulier quant aux contenus auxquels sont exposés les (jeunes) citoyens, se réfléchit donc selon une logique médicale, afin de prévenir l'aggravation des maladies psychiques et d'en favoriser la guérison.

L'analogie médicale justifie aussi par là une certaine égalité de fin pour tous les citoyens. En effet, la diversité des caractéristiques corporelles des individus, y compris le dimorphisme sexuel, ne change rien à l'unité de la santé chez tous. Mais si la vertu à atteindre par chacun

1. *Dec. Dub.* 37.4-13 et *In Remp.* I.105.25-31.

2. *In Tim.* I.380.8-24.

3. Pour nuancer ce constat, notons que Proclus insiste aussi sur le fait que même lorsque des innocents, des âmes saines qui n'ont pas besoin de guérison, subissent des maux, cela peut être parce qu'ils sont liés (comme parents ou comme concitoyens) à d'autres âmes qui ont besoin de guérison, de la même manière qu'un médecin traite des parties corporelles éloignées de celle qu'il entend guérir, mais liées à celles-ci : *Dec. Dub.* 59.

4. *Dec. Dub.* 53. Un peu plus loin, en 56.23-25, l'attribution de pouvoir d'action aux méchants par la Providence est comparée à une cautérisation de leurs vices.

5. *In Remp.* I.16.15-20 et 81.27-30.

6. *In Remp.* I.84.13-17.

7. *In Remp.* I.49.13-50.24.

et chacune était différente, les moyens d'y parvenir différaient essentiellement, en ce compris la thérapeutique, tant de leur corps que de leur âme. Or ce n'est pas le cas. Dès lors, d'après Proclus, puisque la bonne santé et la thérapeutique sont identiques pour toutes les âmes humaines, elles doivent toutes tendre vers la même vertu¹. L'unité de la thérapeutique implique l'unité de la vertu, pour le corps mais aussi pour l'âme.

Enfin, la thérapeutique des passions est aussi la fonction attribuée au discours scientifique. Celui-ci vise à redresser l'âme de celui qui est perverti, à soigner ce qui est dominé par les passions et à purifier ce qui est impur en elle, de manière à la rendre capable de connaissance². Par les règles politiques et par la pratique intellectuelle, il est ainsi possible de prolonger le travail de la Providence, c'est-à-dire, pour des acteurs humains, de contribuer au soin et à la guérison d'une âme malade, en état de vice et d'ignorance.

Devant cette diversité de moyens à mobiliser, comment faire un choix efficace ? La règle principale est l'adaptation à chaque disposition particulière. En effet, s'il y a des pratiques qui sont bonnes pour tous sans distinction, nombreux sont aussi les remèdes qui peuvent être délétères. L'ellébore est salutaire à quelques malades particuliers, elle peut nuire aux individus sains et même à la plupart des autres malades ; de même, un choix et ses résultats peuvent être stériles voire dangereux pour la plupart, mais utiles à certains vicieux³. L'analogie médicale justifie le soin au cas par cas. Elle intervient cependant aussi au service d'une utilisation préférentielle de certaines sortes de réfutation. En l'occurrence, c'est la réfutation qui utilise une méthode unique (et non plusieurs), en se fondant uniquement sur des *ἔννοιαι*, qui est censée mieux purifier, tout comme la médecine préfère utiliser les remèdes les plus simples⁴. Mais en dehors de ces principes généraux, le dernier mot est laissé au praticien, de l'éducation comme de la médecine. Ce n'est qu'après une observation anatomique et un diagnostic individualisé que le médecin peut crever les abcès afin de rendre le patient capable de recevoir ses soins ; ce n'est qu'après un examen approfondi des passions d'Alcibiade que Socrate peut le réfuter puis lui enseigner⁵. L'analogie médicale établit non seulement le parallélisme entre ces trois étapes fondamentales (observation, élimination des obstacles, renforcement), mais aussi la nécessité de toujours les adapter à un cas particulier et irréductible.

Soin et guérison dans la relation pédagogique

Les différentes étapes de l'enseignement et de sa préparation que nous avons pu décrire en profondeur dans ce travail, ainsi que les méthodes qui correspondent à chacune, sont régulièrement rapprochées d'actes médicaux. Nous venons de voir le cas de la nette séparation entre diagnostic, purification et traitement proprement dit. Proclus y revient : le médecin doit éliminer chez le patient tout ce qui peut faire obstacle au traitement, tout en rendant cette

1. *In Remp.* I.249.21-29.

2. *In Alc.* 243.17-244.2.

3. *In Tim.* I.377.7-29. Sur l'adaptation à chaque disposition, voire notre section 5.2.

4. *In Alc.* 298.10-299.10. L'opposition entre une réfutation par une méthode unique ou par la juxtaposition de plusieurs fait probablement référence à la différence entre dialectique platonicienne (y compris dans sa fonction réfutatoire) et épichérématique aristotélicienne : voir *In Parm.* V.984.31-32 et notre sous-section 2.1.1.

5. *In Alc.* 119.8-16.

élimination supportable. De même, il importe de ménager son élève de façon à pouvoir éliminer tout ce qui viendrait faire obstacle à la réfutation, qui à son tour éliminera la double ignorance, avant l'enseignement proprement dit¹. Toute la construction de la relation personnelle entre enseignant et élève se conçoit sur le modèle du rapport entre médecin et patient. Les interactions qui relèvent de l'exhortation, comme les éloges et les blâmes, sont ainsi des remèdes au sens où ils contribuent à la guérison, de la même manière que les ablutions purificatoires avant un rite peuvent contribuer à la transformation de l'initié². Plus encore : à chaque fois que Socrate s'adresse à Alcibiade, la tournure de son interpellation recèle un remède. L'appeler comme le fils de son père Clinias, comme un « cher enfant » ou comme un « bien né » participe à une thérapeutique de familiarisation. Celle-ci permet de rapprocher les affects du jeune homme de l'amour socratique de l'apprentissage, et de le détourner de ses aspirations mondaines³. Ces exemples sont représentatifs de la tendance qu'a le lexique du soin à désigner à la fois et sans incohérence le registre du soin médical (« soigner un patient ») et celui du soin interpersonnel (« prendre soin de quelqu'un »)⁴.

Un autre thème de la construction de la relation personnelle est également décrit selon l'analogie médicale : le rapport à la temporalité des interactions. Le moment opportun, le *καιρός*, est l'âme d'un traitement médical, comme l'aurait dit Hippocrate ; c'est au bon médecin de savoir le discerner. De même, l'intervention de l'enseignant ne peut être efficace qu'au moment opportun, celui où l'âme est prête à le recevoir, que l'enseignant doit tâcher de repérer, par inspiration démonique ou par raisonnement⁵. Cette nécessité s'applique à l'enseignement humain aussi bien qu'à celui dispensé par la Providence. Comme un bon médecin, elle n'applique ses traitements qu'au moment opportun, ce qui explique l'apparent retard dans le châtement des vicieux, qui parfois ne sont pas encore prêts à recevoir ce soin violent⁶. Le bon moment peut s'étendre sur la durée. Au nom de la même logique d'opportunité de l'intervention, le médecin est souvent amené à préférer un régime qui permet d'évacuer progressivement l'humeur malade, plutôt que de tenter de l'extraire de force. À son image, l'éducateur doit être capable de

1. *In Alc.* 232.2-233.2.

2. *In Alc.* 8.22-9.7. En 290.16-24 néanmoins, les soins sont cette fois censés être mêlés (plutôt que comparés) aux réfutations (plutôt qu'aux blâmes).

3. *In Alc.* 25.19-21 ; 156.28-157.1 et 265.5-7. Dans le premier de ces passages, O'Neill et Segonds traduisent tous deux le terme *θεραπευτικὸν* par « courtois ». Dans le contexte de la phrase, c'est sensé quoique redondant, mais la comparaison avec les deux autres passages montre que c'est bien le sens médical que Proclus a à l'esprit.

4. Voir par exemple *In Remp.* I.100.6-8 et *In Parm.* I.666.10-16. Formellement, la pédagogie visée par Proclus quand il utilise ce genre de description pourrait être rapprochée de la pédagogie du *care*, telle que présentée par exemple par M. SLOTE, « Caring, Empathy and Moral Education », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 211-226, d'ailleurs, les deux ont en commun l'insistance sur l'adaptation aux dispositions particulières de l'enseignant et de l'élève. Toutefois, les points communs s'arrêtent là : Proclus ne fait pas de ce soin personnel une force relationnelle concurrente et plus universelle que la raison ou que la nécessité de développer les vertus du caractère. Au contraire, le soin est au service d'une santé psychique qui est la même pour tous, celle de la vertu et de la raison.

5. *In Alc.* 120.12-121.22. Segonds remarque que la citation est absente du corpus hippocratique, mais que l'idée se trouve dans le *Des Maladies* I.5. Sur la nécessité de l'action au bon moment, qui s'applique à la procréation, la divination et la téléstique en plus de la médecine et de l'enseignement, voir *In Parm.* I.719.18-24.

6. *Dec. Dub.* 51. Cela ne l'empêche pas de leur adresser des avertissements à travers ce qui arrive à autrui : cela compte également comme un dispositif médical, cf. 55.26-45.

rediriger et apaiser petit à petit les passions sans chercher à les combattre de front¹.

Dans le même ordre d'idée, tout médecin sait qu'il vaut mieux prévenir que guérir. C'est ce que fait parfois la Providence, comme un médecin qui extirpe le mal avant qu'il ne se manifeste, puisque l'Un dont elle est l'action connaît les potentialités de chaque chose de toute éternité². De manière parallèle, Platon, à travers les apories qu'il met dans la bouche du jeune Socrate et leurs solutions, anticipe et soigne par avance les erreurs (futures) d'interprétation de la théorie des formes et de ses propres doctrines théologiques³. Un point mérite d'être noté concernant ces arguments. Nous avons vu précédemment que l'analogie médicale est mobilisée pour expliquer que tant la Providence que l'enseignant laissent l'ignorant aller jusqu'au bout de son erreur, voire l'y poussent, pour qu'il en prenne la pleine mesure et puisse en être mieux guéri, comme un médecin provoque délibérément le paroxysme. À présent, la même analogie est déployée pour une démarche didactique inverse, celle d'empêcher l'erreur de survenir, ou au moins de la guérir avant qu'elle ne puisse prendre trop d'ampleur. Il n'y a bien sûr pas plus d'incohérence dans la coexistence de ces pratiques pédagogiques que dans celle des pratiques médicales correspondantes. La comparaison avec ce que fait le médecin — ou plutôt : avec ce que font certains bons médecins dans certaines circonstances — ne sert pas à justifier un acte pédagogique contre un autre, mais plutôt à promouvoir un certain rapport à l'enseignement, qui aborde les erreurs, les vices et l'ignorance comme symptômes d'une maladie, dont le traitement peut prendre diverses formes selon la situation.

Un dernier aspect de l'analogie peut être mis en avant. L'argumentation rigoureuse et scientifique, notamment sous la forme de réfutation, est décrite comme un traitement médical. Usuellement, il s'agit de la réfutation d'un personnage qui a un rôle relatif d'élève par un autre, qui a un rôle d'enseignant et qui adapte ses arguments aux circonstances. Mais parfois, il y a réfutation par un livre : cela peut aussi valoir comme traitement médical. Au moins deux textes sont ainsi considérés par Proclus : le traité de Zénon dont il est question dans le *Parménide* de Platon, et le *Parménide* lui-même⁴. Plus précisément, dans le second cas, le texte constitue moins un remède en lui-même qu'il ne sert à montrer quel est le remède, en l'occurrence à l'errance causée par les apories sur les formes. Il est en effet possible de se soigner soi-même, sans que l'intervention d'une autre personne soit indispensable, éventuellement avec l'aide d'un livre. Certains individus sont d'ailleurs capables de se soigner eux-mêmes, ce qui n'implique pas qu'ils soient capables de guérir autrui, c'est-à-dire qu'ils soient déjà des philosophes accomplis⁵. Se soigner soi-même est en réalité un besoin pour toute âme, c'est même sa tendance spontanée, rarement couronnée de succès sans aide⁶. Pour une âme, essentiellement automotrice, le seul

1. *In Alc.* 155.2-6.

2. *Dec. Dub.* 61. En *De Prov.* 26.6-9, c'est la nature (ou, selon comment on choisit de construire : l'âme vivant selon la nature) qui prévient certains maux pour ne pas avoir à les soigner ensuite.

3. *In Parm.* IV.883.16-21.

4. *In Parm.* I.716.21-25 et IV.975.12-14.

5. En *In Parm.* I.691.23-29, Socrate est contrasté avec Cébès et Simmias quant au fait que lui seul peut guérir un Thrasymaque par ses arguments, tandis que les deux autres sont seulement capables de prendre soin d'eux-mêmes.

6. En *In Tim.* I.42.14-19, Proclus décrit l'aspiration à la richesse comme une tentative, par l'âme, de soigner son naturel désir insatiable, en tâchant d'obtenir ce qui, à court terme, semble le rassasier.

soin convenable est en effet l'automédication, la thérapie de soi-même par soi-même, qui revient, dit Proclus, à prendre soin de soi-même¹. Il s'agit, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, de l'autonomisation de la conversion vers soi qui est le but de l'éducation : comme en une radicalisation de l'argument du médecin des hommes libres des *Lois*, l'automédication est l'horizon du traitement médical pour une âme rationnelle. On en trouve une première version partielle dans les manœuvres de l'enseignant pour mener l'élève à s'autoréfuter plutôt qu'à être réfuté de l'extérieur : c'est là le remède le plus approprié à l'âme automotrice, celui qu'elle peut le plus facilement supporter et qui aura la plus grande efficacité². Ce point annonce déjà que l'analogie médicale n'est pas absolue. Le médecin du corps, comme tout expert, a une autorité totale et souveraine sur les moyens d'exercer son art. Celui de l'âme l'a également, mais seulement vis-à-vis d'un complet double ignorant, d'une âme tout à fait incapable de se soigner elle-même, c'est-à-dire en réalité d'une âme incurable, que seule la Providence pourra guérir. Au fur et à mesure du traitement, cette autorité se dissipe pour le médecin psychique qu'est l'enseignant : elle se transfère progressivement à l'âme soignée elle-même, qui doit pouvoir devenir son propre médecin, avant, peut-être un jour, de pouvoir devenir celui d'autrui.

Extension et limites de l'analogie

L'enseignement est comme un soin médical. Les deux sont comparés sur un mode analogique, c'est-à-dire comme présentant une identité de rapports, mais aucun des deux ne peut être réduit à une espèce dont l'autre serait le genre. Cela se manifeste dans la différence majeure quant à l'autonomie de celui qui est soigné. Il y a au moins une autre différence importante entre les deux pôles de l'analogie, sur laquelle Proclus insiste explicitement.

Nous avons vu que l'enseignement vise à guérir à la fois l'ignorance et l'injustice, car l'une est le symptôme de l'autre. Le platonisme proclien identifie la vertu (en particulier la justice) et la connaissance, c'est leur couple indissociable qui est comparé à la santé du corps. Néanmoins, santé du corps et justice ne peuvent pas être traitées exactement de la même façon. En effet, savoir ce qu'est la santé ne fait pas l'objet d'un désaccord de la même ampleur que savoir ce qu'est la justice. Proclus distingue trois caractéristiques de cette asymétrie, qui sont autant de limites de l'analogie médicale³.

La première est que bien qu'il existe dans les deux cas un accord (conforme à la nature) sur la majeure (« La santé/justice est désirable »), le désaccord sur la mineure (« La santé/justice est X ») relève de la simple ignorance pour la santé, de la double ignorance pour la justice. Autrement dit, bien qu'on puisse avoir chacun une opinion sur ce qui constitue la santé, elle est en général nuancée par la conscience des limites de notre connaissance du sujet, qui nous pousse à rechercher l'avis d'un savant, en l'occurrence d'un médecin, et à s'y fier, même s'il nous dit que l'on est malade alors qu'on croit ne pas l'être. Au contraire, l'opinion de chacun

1. *In Alc.* 17.20-18.4 : la $\epsilon\alpha\upsilon\tau\omicron\upsilon\theta$ $\theta\epsilon\rho\alpha\pi\epsilon\iota\alpha$ $\epsilon\nu$ $\epsilon\alpha\upsilon\tau\tilde{\omicron}$ doit prendre la forme d'une $\epsilon\pi\iota\mu\epsilon\lambda\epsilon\iota\alpha$ par la connaissance de soi-même et la conversion vers soi-même.

2. *In Alc.* 241.16-23 et 278.30-279.20.

3. *In Alc.* 270.18-272.14. La liste de ces différences commence en 271.4, la première est traitée jusqu'en 271.18, la seconde jusqu'en 272.1, la troisième jusqu'en 272.14.

sur la justice est d'ordinaire accompagnée de la certitude de s'y connaître assez pour n'avoir pas besoin du conseil d'autrui, et de ne pas risquer d'être injuste (et donc : ignorant) à son insu. La maladie qu'a à soigner l'enseignant exige autrement plus de précaution rhétorique que celle décelée par l'expertise reconnue du médecin.

Les différences suivantes fournissent une explication à la première. En effet, il est plus facile d'accepter être ignorant sur une partie non essentielle de la réalité que sur ce qui constitue notre essence. Or la santé, aussi nécessaire soit-elle à une vie durable dans le corps, ne constitue pas notre essence. La justice, en revanche, en est une part intégrante. On peut être une âme humaine accomplie même dans un corps maladif. On ne peut l'être si l'on est injuste et ignorant. Cette thèse est compatible avec la définition de l'âme comme automotricité, que l'on rencontre ailleurs chez Proclus. Comme nous l'avons montré dans notre étude, la connaissance (et la justice qui en est le corrélat éthique) est avant tout connaissance de soi, or celle-ci est l'actualisation de l'automotricité essentielle de l'âme : être une âme, c'est se mouvoir par soi-même, en particulier connaître par soi-même, ce qui exige et revient à se connaître soi-même, car il n'y a pour une âme rien d'autre à connaître. En conséquence, ignorer la justice, c'est s'ignorer soi-même dans ce que l'on a de plus profond, et qui est condition de toute autre connaissance et de toute vie accomplie. Ignorer la santé corporelle est un défaut gênant, mais dont on peut s'accommoder. Les deux registres sont donc d'importance incomparable.

La troisième différence vient confirmer ce contraste, en expliquant que la justice en l'âme est une illumination des dieux intellectifs, tandis que la santé du corps n'est un don que de dieux inférieurs, ceux responsables de la bonne organisation de la matière. Les enjeux sont donc d'une noblesse différente pour l'ignorance de la justice et pour celle de la santé. Conquérir l'ignorance simple est plus aisé à propos de la santé du corps, c'est l'état de la majorité des gens, pourtant en situation d'ignorance double quant à la santé de l'âme, à propos de laquelle l'ignorance est plus grave et d'autant plus difficile à admettre.

Sur ces points, dès lors, la maladie de l'âme ne se traite pas exactement comme celle du corps ; l'enseignant n'est pas tout à fait un médecin de l'âme. Cela a des implications pratiques. Il peut arriver qu'un médecin doive plaider son utilité, convaincre un patient qu'il est malade, mais c'est là l'exception (en cas d'anosognosie par exemple, ou simplement de maladie latente) plus que la règle. D'ordinaire, c'est le patient qui va vers le médecin pour obtenir son aide, c'est lui qui s'en remet au médecin et lui attribue pleine autorité pour exercer son art, pourvu qu'il guérisse¹. Au contraire, en matière de vertu et de connaissance de soi, champs par excellence de l'enseignement pour les platoniciens, c'est l'ignorance double qui est la règle et l'ignorance simple l'exception. Seule cette dernière pourrait fournir un véritable analogue à la maladie ordinaire traitée par le médecin. Cela a pour conséquence que l'enseignant doit être capable de bien plus de précautions et de ruses pour amener un ignorant à apprendre malgré sa propre

1. Dans certaines conceptions de la médecine, c'est même le patient qui définit, seul et souverainement, s'il est ou non malade, et du moins s'il est suffisamment malade (c'est-à-dire : si son état présent s'écarte suffisamment de celui qu'il estime normal ou souhaitable) pour que l'intervention médicale ait du sens, voir par exemple G. CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979 [1943], p. 76-95 ; O. BÉZY, « Quelques commentaires à propos de la célèbre formule de René Leriche : "La santé c'est la vie dans le silence des organes" », *Revue Lacanienne* 3 (2009), p. 47-50.

certitude de n'en avoir pas besoin. Le double ignorant de la santé est vite rappelé à l'ordre par la Providence, à moins qu'un trépas rapide n'abrège sa souffrance ; le médecin peut se concentrer sur les vivants de bon sens. L'enseignant, même fréquenté de bon gré, passe une portion congrue de son temps à exposer ou désamorcer la double ignorance, à en rediriger les certitudes contre elles-mêmes, à justifier de l'intérieur le bien-fondé de son intervention. Par contraste, le médecin qui, tel le frère de Gorgias, a besoin du secours de la rhétorique pour soigner son patient est en réalité un cas limite, celui où il est autant enseignant que médecin.

C'est donc justement dans cette inadéquation de l'analogie que se révèle la spécificité de l'enseignement. La science médicale est le plus souvent mobilisée par Proclus pour décrire l'enseignement, mais elle peut aussi servir d'analogie à d'autres disciplines. Comme la psychologie, elle est en effet aussi une étude méthodique des propriétés de son objet et des manières dont il peut être défectueux. Comme la divination et la théurgie en général, elle est un art des purifications appropriées à son objet, ainsi que des instruments, artificiels ou naturels, qui servent à ces purifications¹. Mais la psychologie n'accomplit sa tâche propre qu'en tant que c'est l'âme, non le corps, qu'elle étudie ; la divination et la théurgie consistent essentiellement en une purification en vue de l'action des dieux, non de l'exercice des facultés corporelles. De même, pour ainsi dire, ce qui caractérise l'enseignement est certes un ensemble de schèmes d'intervention présentant un parallélisme plus ou moins strict avec la pratique médicale, mais plus encore une intervention d'une âme savante sur une âme en état d'ignorance, parfois simple, souvent double. En tant que soin, l'enseignement est une espèce d'un genre, peut-être une « thérapeutique » en un sens très large, aux côtés de la médecine et d'autres disciplines qui *prennent soin*, par exemple le culte des dieux ou l'élevage des animaux. À ce titre, ces disciplines présentent une analogie, d'une puissance heuristique variable. Mais ce qui est propre à l'enseignement, c'est de soigner une âme en état de double ignorance, afin de la faire accéder à un soin de soi-même qui lui permettra, à terme, de se connaître elle-même. Sur ce point, sans doute le plus important, ni l'élevage, ni le culte, ni même la médecine ne présente de véritable parallèle.

1. Respectivement *In Tim.* II.123.30-124.8 et *In Crat.* 176 p. 100.12-101.8.

Bibliographie

Sources primaires

Alcinoos

WHITTAKER, J. et P. LOUIS (éds.), *Alcinoos. Enseignement des doctrines de Platon*, Paris, Belles Lettres, 2002.

Ammonius d'Alexandrie

BUSSE, A. (éd.), *Ammonius. In Porphyrii Isagogen sive V Voces*, Berlin, Reimer, 1881.

Aristote

BARNES, J. (éd.), *Aristotle. Posterior Analytics*, Oxford, Clarendon Press, 1993 (seconde édition).

BODEÛS, R. (éd.), *Aristotle. De l'âme*, Paris, Garnier Flammarion, 1993.

— (éd.), *Aristote. Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier Flammarion, 2004.

BRUNTSCHWIG, J. (éd.), *Aristote. Topiques*, Paris, Belles Lettres, 1967-2007.

BYWATER, I. (éd.), *Aristoteles. Ethica Nicomachea*, Oxford, Oxford University Press, 1894.

DUMINIL, M.-P. et A. JAULIN (éds.), *Aristote. Métaphysique*, Paris, Garnier Flammarion, 2008.

JAEGER, W. (éd.), *Aristotelis Metaphysica*, Oxford, Oxford University Press, 1957.

LOUIS, P. (éd.), *Aristote. De la génération des animaux*, Paris, Belles Lettres, 1961.

MARÉCHAUX, P. (éd.), *Aristote. Éthique à Eudème*, Paris, Rivages, 1994.

MORAUX, P. (éd.), *Aristote. Du ciel*, Paris, Belles Lettres, 1965.

PELLEGRIN, P. (éd.), *Aristote. Les Politiques*, Paris, Garnier Flammarion, 1990.

— (éd.), *Aristote. Physique*, Paris, Garnier Flammarion, 1999.

ROSS, W. D. (éd.), *Aristotle. Physics*, Oxford, Clarendon Press, 1936.

— (éd.), *Aristotelis politica*, Oxford, Clarendon Press, 1957.

— (éd.), *Aristotelis Topica et Sophistici Elenchi*, Oxford, Oxford University Press, 1958.

— (éd.), *Aristotle. De Anima*, Oxford, Clarendon Press, 1961.

ROSS, W. D. et L. MINIO-PALUELLO (éds.), *Aristotelis Analytica priora et posteriora*, Oxford, Clarendon Press, 1964.

SUSEMIHL, F. (éd.), *Aristotelis Ethica Eudemia, Eudemi Rhodii Ethica*, Leipzig, Teubner, 1884.

Chrysippe

LONG, A. A. et D. N. SEDLEY (éds.), *Les philosophes hellénistiques, t. 2 : Les Stoïciens*, trad. par J. BRUNTSCHWIG et P. PELLEGRIN, Paris, Garnier Flammarion, 2001 [1987].

VON ARNIM, H. (éd.), *Stoicorum Veterum Fragmenta*, Leipzig, Teubner, 1964 [1903-1905].

Claude Élien

BRODERSEN, K. (éd.), *Ailianos. Vermischte Forschung*, Berlin et Boston, De Gruyter, 2018.

David/Élias

BUSSE, A. (éd.), *Eliae in Porphyrii Isagogen et Aristotelis Categorias commentaria*, Berlin, Reimer, 1900.

Épictète

SCHENKL, H. (éd.), *Epicteti dissertationes ab Arriano digestae*, Leipzig, Teubner, 1965 [1916].

Euclide

ACERBI, F. (éd.), *Euclide. Tutte les opere*, Milan, Bompiani, 2007.

Galien

KÜHN, C. G. (éd.), *Claudii Galeni Opera Omnia*, Leipzig, C. Knobloch, 1821–1833.

Gorgias

DIELS, H. et W. KRANZ (éds.), *Die Fragmente der Vorsokratiker*, t. 2, Berlin, Weidmann, 1952.

Hésiode

MAZON, P. (éd.), *Homère. Théogonie. Les Travaux et les Jours. Bouclier*, Paris, Belles Lettres, 1928.

Hermias d'Alexandrie

LUCARINI, C. M. et C. MORESCHINI (éds.), *Hermias Alexandrinus. In Platonis Phaedrum Scholia*, Leipzig, C. Knobloch, 1821–1833.

Hippocrate

LITTRÉ, É. (éd.), *Œuvres complètes d'Hippocrate*, t. 6, Paris, Librairie de l'académie nationale de médecine (Baillière), 1849.

Homère

BÉRARD, V. (éd.), *Homère. Odyssée*, Paris, Belles Lettres, 1924.

MAZON, P. (éd.), *Homère. Iliade*, Paris, Belles Lettres, 1937-1943.

Isocrate

MATHIEU, G. (éd.), *Isocrate. Discours*, t. 3 : *Sur la paix - Aréopagitique - Sur l'échange*, Paris, Belles Lettres, 1942.

Jamblique

FINAMORE, J. F. et J. M. DILLON (éds.), *Iamblichus. De Anima*, Leyde, Brill, 2002.

Marinus

SAFFREY, H.-D., A.-P. SEGONDS et C. LUNA (éds.), *Marinus. Proclus ou Sur le bonheur*, Paris, Belles Lettres, 2001.

Musonius Rufus

JAGU, A. (éd.), *Musonius Rufus. Entretiens et fragments*, Hildesheim, Olms, 1979.

Olympiodore

WESTERINK, L. G. (éd.), *Olympiodorus. Commentary on the First Alcibiades of Plato*, Amsterdam, North-Holland Publishing, 1956.

— (éd.), *The Greek Commentaries on Plato's Phaedo*, t. 1 : *Olympiodorus*, Amsterdam, North-Holland Publishing, 1976.

Oracles chaldaïques

DES PLACES, É. (éd.), *Oracles chaldaïques*, Paris, Belles Lettres, 1971.

Platon

BURNET, J. (éd.), *Platonis Opera*, Oxford, Clarendon Press, 1967 [1900-1907].

CHAMBRY, É. et al. (éds.), *Platon. Œuvres complètes*, Paris, Belles Lettres, 1920-1964.

BENARDETE, S. (éd.), *The Being of the Beautiful : Plato's Theaetetus, Sophist, and Statesman, Translated and with Commentary*, t. 2, Chicago et Londres, University of Chicago Press, 1984.

BRISSON, L. et O. RENAUT (éds.), *Platon. Phèdre*, Paris, Garnier Flammarion, 2020 [2012].

CANTO-SPERBER, M. (éd.), *Platon. Ménon*, Paris, Garnier Flammarion, 1993.

DIXSAUT, M. (éd.), *Platon. Phédon*, Paris, Garnier Flammarion, 1991.

DODDS, E. R. (éd.), *Plato. Gorgias : A Revised Text with Introduction and Commentary*, Oxford, Oxford University Press, 1959.

MOUZE, L. (éd.), *Platon. Le Sophiste*, Paris, Le Livre de Poche, 2019.

NARCY, M. (éd.), *Platon. Théétète*, Paris, Garnier Flammarion, 1995 [1994].

PACHET, P. (éd.), *Platon. La République*, Paris, Gallimard, 1993.

RICKEN, F. (éd.), *Platon. Politikos : Übersetzung und Kommentar*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 2008.

SCHÖPSDAU, K. (éd.), *Platon. Werke*, t. 9 : *Nomoi*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1994-2011.

TEISSERENC, F. (éd.), *Le Sophiste de Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

Plotin

- ARMSTRONG, A. H. (éd.), *Plotinus*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1966-1988.
- BRÉHIER, É. (éd.), *Plotin. Ennéades*, Paris, Belles Lettres, 1924-1938.
- GERSON, L. P. et al. (éds.), *Plotinus. The Enneads*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
- HENRY, P. et H.-R. SCHWYZER (éds.), *Plotini Opera*, Oxford, Clarendon Press, 1964-1982.

Plutarque de Delphes

- PHILIPPON, A. et J. SIRINELLI (éds.), *Plutarque. Œuvres morales*, t. 1.1 : *Introduction générale. Traités 1-2 : De l'éducation des enfants. Comment lire les poètes*, Paris, Belles Lettres, 2003 [1987].
- KLAERR, R. et Y. VERNIÈRE (éds.), *Plutarque. Œuvres morales*, t. 7.2 : *De l'amour des richesses. De la fausse honte. De l'envie et de la jaine. Comment se louer soi-même sans exciter l'envie. Sur les délais de la justice divine*, Paris, Belles Lettres, 1974.

Porphyre

- BOUFFARTIGUE, J. (éd.), *Porphyre. De l'Abstinence*, t. 1, Paris, Belles Lettres, 1977.
- BRISSON, L. (éd.), *Porphyre. Sentences*, Paris, Vrin, 2005.
- SEGONDS, A.-P. et É. des PLACES (éds.), *Porphyre. Vie de Pythagore. Lettre à Marcella*, Paris, Belles Lettres, 1982.

Proclus

- BALTZLY, D., J. F. FINAMORE et G. MILES (éds.), *Proclus. Commentary on Plato's Republic*, t. 1 : *Essays 1-6*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
- BALTZLY, D. et al. (éds.), *Proclus. Commentary on Plato's Timaeus*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007-2017.
- BIDEZ, J. (éd.), « Proclus. Peri tes hieratikes teknes », *Annuaire de l'Institut de philologie et d'histoire orientales et slaves* 4 (1936), p. 85-100.
- BOESE, H. (éd.), *Die mittelalterliche Übersetzung der Stoicheiosis phusike des Proclus*, Berlin, Akademie Verlag, 1958.
- (éd.), *Procli Diadochi tria opuscula (De providentia, libertate, malo) Latine Guilelmo de Moerbeka vertente et graece ex Isaacii Sebastocratoris aliorumque scriptis collecta*, Berlin, De Gruyter, 1960.
- (éd.), *Proclus. Elementatio theologica, translata a Guillelmo de Morbecca*, Leuven, Leuven University Press, 1987.
- CHAIGNET, A. (éd.), *Proclus. Commentaire sur le Parménide suivi du commentaire anonyme sur les VII dernières hypothèses*, Paris, Ernest Leroux, 1900-1903.
- COUSIN, V. (éd.), *Procli philosophi Platonici opera inedita*, Paris, Auguste Durand, 1864 (seconde édition).
- DEL FORNO, D. (éd.), *La dialettica in Proclo : Il quinto libro dell'In Parmenidem tradotto e commentato*, Sankt Augustin, Academia, 2015.
- DES PLACES, É. (éd.), « Extraits du commentaire de Proclus sur la philosophie chaldaïque », dans *Oracles chaldaïques*, éd. É. DES PLACES, p. 206-212.
- DIEHL, E. (éd.), *Procli Diadochi In Platonis Timaeum commentaria*, Amsterdam [Leipzig], Hakkert [Teubner], 1965 [1903-1906].

- DODDS, E. R. (éd.), *Proclus. The Elements of Theology*, Oxford, Clarendon Press, 1963 [1933].
- DUVICK, B. (éd.), *Proclus. On Plato's Cratylus*, Londres et Ithaca (New York), Duckworth et Cornell University Press, 2007.
- FESTUGIÈRE, A.-J. (éd.), *Proclus. Commentaire sur le Timée*, Paris, Vrin, 1966-1968.
- (éd.), *Proclus. Commentaire sur la République*, Paris, Vrin, 1970.
- FRIEDLEIN, G. (éd.), *Procli Diadochi in primum Euclidis elementorum librum commentarii*, Hildesheim [Leipzig], Olms [Teubner], 1967 [1873].
- ISAAC, D. (éd.), *Dix problèmes concernant la providence*, t. 1, Paris, Belles Lettres, 2003 [1977].
- (éd.), *Providence, fatalité, liberté*, t. 2, Paris, Belles Lettres, 2003 [1979].
- (éd.), *Proclus. Trois études sur la Providence*, t. 3 : *De l'existence du mal*, Paris, Belles Lettres, 2003 [1982].
- JAHN, A. (éd.), *Eclogae e Proclo de philosophia chaldaica sive de doctrina oraculorum chaldaicorum*, Halle-sur-Saale, Pfeffer, 1891.
- KROLL, W. (éd.), *Procli Diadochi in Platonis rem publicam commentarii*, Amsterdam [Leipzig], Hakkert [Teubner], 1965 [1899-1901].
- LAMBERTON, R. (éd.), *Proclus the Successor on Poetics and the Homeric Poems : Essays 5 and 6 of his Commentary on the Republic of Plato*, Atlanta, Society of Biblical Literature, 2012.
- LANG, H. S., A. D. MACRO et J. MCGINNIS (éds.), *Proclus. On the Eternity of the world*, Berkeley, Los Angeles et London, University of California Press, 2001.
- LINLEY, N. (éd.), *IBN AT-TAYYIB : Proclus' Commentary on the Pythagorean Golden Verses*, Buffalo (New York), State University of New York at Buffalo, 1984.
- LUNA, C. et A.-P. SEGONDS (éds.), *Proclus. Commentaire sur le Parménide de Platon*, Paris, Belles Lettres, 2007-2021.
- MANITIUS, C. (éd.), *Procli Diadochi Hypotyposis Astronomicarum Positionum*, Stuttgart, De Gruyter [Teubner], 1974 [1909].
- MARZILLO, P. (éd.), *Der Kommentar des Proklos zu Hesiods « Werken und Tagen »*, Tübingen, Narr, 2010.
- MORROW, G. R. (éd.), *Proclus. A Commentary on the First Book of Euclid's Elements*, Princeton, Princeton University Press, 1992 [1970].
- MORROW, G. R. et J. M. DILLON (éds.), *Proclus' Commentary on Plato's Parmenides*, Princeton (New Jersey), Princeton University Press, 1987.
- O'NEILL, W. (éd.), *Proclus. Alcibiades I*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971 [1964].
- ONNASCH, E.-O. et B. SCHOMAKERS (éds.), *Proklos. Theologische Grundlegung*, Hambourg, Felix Meiner, 2015.
- OPSOMER, J. et C. STEEL (éds.), *Proclus. On the Existence of Evils*, Londres et Ithaca (New York), Duckworth et Cornell University Press, 2003.
- (éds.), *Proclus. Ten Problems Concerning Providence*, Londres, Bristol Classical Press, 2012.
- PASQUALI, G. (éd.), *Proclus Diadochus in Platonis Cratylum commentaria*, Stuttgart [Leipzig], Teubner, 1994 [1908].
- PERTUSI, A. (éd.), *Scholia vetera in Hesiodi Opera et dies*, Milan, Vita e Pensiero, 1955.
- RITZENFELD, A. (éd.), *Procli Diadochi Lycii institutio physica*, Leipzig, Teubner, 1912.
- SAFFREY, H.-D. et L. G. WESTERINK (éds.), *Proclus. Théologie Platonicienne*, Paris, Belles Lettres, 1968-1997.
- SEGONDS, A.-P. (éd.), *Proclus. Sur le premier Alcibiade de Platon*, Paris, Belles Lettres, 1985-1986.
- STEEL, C. (éd.), *Proclus. Commentaire sur le Parménide de Platon : Traduction de Guillaume de Moerbeke*, Leuven, Leuven University press, 1982-1985.
- (éd.), *Proclus. On Providence*, Londres et Ithaca (New York), Duckworth et Cornell University Press, 2007.

- STEEL, C. et al. (éds.), *Procli in Platonis Parmenidem commentaria*, Oxford, Clarendon, 2007-2009.
- STROBEL, B. (éd.), *Proklos. Tria opuscula, Textkritisch kommentierte Retroversion der Übersetzung Wilhelms von Moerbeke*, Berlin et Boston, de Gruyter, 2014.
- TAYLOR, T. (éd.), *Fragments of the Lost Writings of Proclus*, Lawrence Kansas, Selene Books, 1987.
- TROUILLARD, J. (éd.), *Proclous. Éléments de Théologie*, Paris, Aubier, 1965.
- VAN DEN BERG, R. M. (éd.), *Proclus' Hymns : Essays, Translations, Commentary*, Leyde, Boston et Cologne, Brill, 2001.
- VAN RIEL, G. (éd.), *Proclus Diadochus. In Platonis Timaeum Commentaria*, Oxford, Oxford University Press, 2022.
- VOGT, E. (éd.), *Procli hymni accedunt hymnorum fragmenta : Epigrammata, scholia, fontium et locorum similibus apparatus, indices*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1957.
- WESTERINK, L. G. (éd.), *Proclus Diadochus. Commentary on the First Alcibiades of Plato*, Amsterdam, North-Holland, 1954.

Prolégomènes anonymes

- WESTERINK, L. G. et J. TROUILLARD (éds.), *Prolégomènes à la philosophie de Platon*, Paris, Belles Lettres, 1990.

Sextus Empiricus

- MAU, J., K. JANÁČEK et H. MUTSCHMANN (éds.), *Sexti Empirici opera*, Leipzig, Teubner, 1954.

Simplicius

- DIELS, H. (éd.), *Simplicii in Aristotelis physicorum libros octo commentaria*, Berlin, Reimer, 1882-1895.
- HADOT, I. (éd.), *Simplicius. Commentaire sur les Catégories*, Leyde, Brill, 1989.
- KALBFLEISCH, K. (éd.), *Simplicii in Aristotelis categorias commentarium*, Berlin, Reimer, 1907.
- MENN, S. (éd.), *Simplicius. On Aristotle Physics 1.1-2*, Londres, Bloomsbury, 2022.

Stobée

- WACHSMUTH, C. et O. HENSE (éds.), *Joannis Stobaei Anthologium*, Berlin, Weidmann, 1958 [1884-1912].

Thomas d'Aquin

- COMMISSION LÉONINE (éd.), *Opera omnia*, t. 6 : *Prima secundae Summae theologiae*, Rome, Typographia Polyglotta Vaticana, 1888.

Littérature secondaire

- ABBATE, M., « Metaphysics and Theology as Methodological and Conceptual Paradigms in Proclus' Ethico-political Theory », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 186–200.
- ACERBI, F., « Euclid's *Pseudaria* », *Archive for History of Exact Sciences* 62 (2008), p. 511–551.
- ADDEY, C., « The Daimonion of Socrates : Daimones and Divination in Neoplatonism », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 51–72.
- « The Role of Divine Providence, Will and Love in Iamblichus' Theory of Theurgic Prayer and Religious Invocation », dans *Iamblichus and the Foundations of Late Platonism*, éd. E. AFONASIN, J. M. DILLON et J. F. FINAMORE, p. 133–150.
- ADLER, J. E., « Why Faillibility Has Not mattered and How It Could », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 83–103.
- AFONASIN, E., J. M. DILLON et J. F. FINAMORE (éds.), *Iamblichus and the Foundations of Late Platonism*, Leyde, Brill, 2012.
- AMBURY, J. M., « Socratic Character : Proclus on the Function of the Erotic Intellect », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 109–117.
- AMES, C. et R. AMES (éds.), *Research on Motivation in Education*, San Diego, Academic Press, 1989.
- ANAGNOSTOU-LAOUTIDES, E. et K. PARRY (éds.), *Eastern Christianity and Late Antique Philosophy*, Leyde et Boston, Brill, 2020.
- ANNAS, J. et C. ROWE (éds.), *New Perspectives on Plato, Modern and Ancient*, Harvard, Center for Hellenic Studies, 2003.
- ARRUZZA, C. et D. NIKULIN (éds.), *Philosophy and Political Power in Antiquity*, Leyde, Brill, 2016.
- AUBRY, G., « De l'être comme acte à la puissance d'être : Enquête sur un tournant ontologique (Aristote, Plotin, Proclus) », dans *Essence, puissance, activité dans la philosophie et les savoirs grecs*, éd. A. LECERF, G. CASAS et P. HOFFMANN, p. 153–177.
- AUBRY, G. et F. ILDEFONDE (éds.), *Le moi et l'intériorité*, Paris, Vrin, 2008.
- AUZOU-CAILLEMET, T., N. JUHEL et M. LORET (éds.), *Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz, 2016 [2006].
- AYACHE, L., « La référence médicale chez Platon », *Noesis* 2 (1998), p. 89–102.
- BAEHR, J., *Educating for Intellectual Virtues : An Introductory Guide for College and University Instructors*, Long Beach (Californie), Intellectual Virtues Academy, 2015.
- (éd.), *Intellectual Virtues and Education : Essays in Applied Virtue Epistemology*, New York, Routledge, 2016.
- « The Four Dimensions of an Intellectual Virtue », dans *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy*, éd. C. MI, p. 86–98.
- BALTZLY, D., « Gaia Gets to Know Herself : Proclus on the World's Self-Perception », *Phronesis* 54.3 (2009), p. 261–285.
- « Proclus and Theodore of Asine on Female Philosopher-Rulers : Patriarchy, Metempsychosis and Women in the Neoplatonic Commentary Tradition », *Ancient Philosophy* 33 (2013), p. 403–424.
- « Plato's Authority and the Formation of Textual Communities », *Classical Quarterly* 64.2 (2014), p. 793–807.
- « The *Skopos* Assumption : Its Justification and Function in the Neoplatonic Commentaries on Plato », *The International Journal of the Platonic Tradition* 11 (2017), p. 173–195.

- BALTZLY, D., « Civic Virtues and the Goal of Likeness to God in Proclus' Republic Commentary », dans *Eastern Christianity and Late Antique Philosophy*, éd. E. ANAGNOSTOU-LAOUTIDES et K. PARRY, p. 197–217.
- « Pathways to Purification : The Cathartic Virtues in the Neoplatonic Commentary Tradition », dans *Reading Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et D. BALTZLY, p. 169–184.
- « The Human Life », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 258–275.
- « The World Soul in Proclus' Timaeus Commentary », dans *World Soul – Anima Mundi*, éd. C. HELMIG, p. 289–308.
- BARNES, J., « Reading the Hypotheticals », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 187–280.
- BARROW, R., « The Persistence of Ancient Education », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 281–291.
- BATTALY, H., « Teaching Intellectual Virtues : Applying Virtue Epistemology in the Classroom », *Teaching Philosophy* 29.3 (2006), p. 191–222.
- BATTERMAN, R. W., « Idealization and modelling », *Synthese* 163.3 (2009), p. 427–446.
- BECHTLE, G., « Die pythagoreisierende Konzeption der Mathematik bei Iamblichos, Syrianos und Proklos : Im Spannungsfeld zwischen pythagoreischer Transposition und platonischer Mittelstellung », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 323–339.
- BEIERWALTES, W., *Proklos : Grundzüge seiner Metaphysik*, Francfort, Klostermann, 1965.
- (éd.), *Procliana : Spätantikes Denken und seine Spuren*, Francfort, Klostermann, 2007.
- « Geist : Einheit im Unterschied », dans *Procliana*, p. 109–126.
- « Proklos' Begriff des Guten aus der Perspektive seiner Platon-Deutung », dans *Being or Good? Metamorphoses of Neoplatonism*, éd. A. KIJEWSKA, p. 85–108.
- « System und Leben : Eine Zwischenbemerkung », dans *Procliana*, p. 61–64.
- BERCHMAN, R. et J. FINAMORE (éds.), *History of Platonism : Plato Redivivus*, La Nouvelle-Orléans, University Press of the South, 2005.
- BERGER, L., J. GRZEGA et C. SPANNAGEL (éds.), *Lernen durch Lehren im Fokus : Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*, Berlin, Epubli, 2015.
- BERNARD, A., « L'arrière-plan rhétorique de la théorie de l'activité mathématique chez Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 67–85.
- BERTI, E. (éd.), *Aristotle on Science : The « Posterior Analytics »*, Padoue, Editrice Antenore, 1981.
- « Aristote et la méthode dialectique du *Parménide* de Platon », *Revue Internationale de Philosophie* 34 (1980), p. 341–358.
- BERTOZZI, A., *Plotinus on Love : An Introduction to his Metaphysics through the Concept of Eros*, Leyde et Boston, Brill, 2021.
- BÉZY, O., « Quelques commentaires à propos de la célèbre formule de René Leriche : “La santé c'est la vie dans le silence des organes” », *Revue Lacanienne* 3 (2009), p. 47–50.
- BIRD, C., P. CONRAD et A. FREMONT (éds.), *The Handbook of Medical Sociology*, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2000.
- BLOOMER, W. M. (éd.), *A Companion to Ancient Education*, Chichester, Blackwell, 2015.
- BLUMENTHAL, H. J., « Plutarch's Exposition of the *De anima* and the Psychology of Proclus », dans *De Iamblique à Proclus*, éd. H. DÖRRIE, p. 123–147.
- « Some Neoplatonic Views on Perception and Memory : Similarities, Differences and Motivations », dans *Traditions of Platonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 319–335.
- BLUMENTHAL, H. J. et A. C. LLOYD (éds.), *Soul and the Structure of Being in Late Neoplatonism*, Liverpool, Liverpool University Press, 1982.

- BOLL, F., « Die Lebensalter : Ein Beitrag zur antiken Ethologie und zur Geschichte der Zahlen, mit einem Anhang über die Schrift von der Siebenzahl », *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur* 31 (1913), p. 89–146.
- BONELLI, M., « Proclus et la dialectique scientifique », dans *Logique et dialectique dans l'Antiquité*, éd. J.-B. GOURINAT et J. LEMAIRE, p. 397–421.
- BOSS, G. et G. SEEL (éds.), *Proclus et son influence : Actes du colloque de Neuchâtel de juin 1985*, Zurich, Éditions du Grand Midi, 1987.
- BOUFFARTIGUE, J., « Représentations et évaluations du texte poétique dans le Commentaire sur la République de Proclus », dans *Le texte et ses représentations*, éd. P. HOFFMAN, J. LALLOT et A. LE BOULLUEC, p. 129–143.
- BOURBAKI, *Éléments de mathématique*, Berlin, Springer, 1939-2019.
- BOURGEOIS, L., « Les stratégies de persuasion dans l'Éloge d'Hélène de Gorgias », *Revue de Philosophie Ancienne* 35.1 (2017), p. 15–50.
- BRANCACCI, A., D. EL MURR et D. TAORMINA (éds.), *Aglaïa, Autour de Platon : Mélanges offerts à Monique Dixsaut*, Paris, Vrin, 2010.
- BRETON, S., *Philosophie et mathématique chez Proclus : suivi de Principes philosophiques des mathématiques*, Paris, Beauchesne, 1969.
- BRISSON, L., « Prayer in Neoplatonism and the Chaldean Oracles : Porphyry, Iamblichus, Proclus », dans *Platonic Theories of Prayer*, éd. J. M. DILLON et A. TIMOTIN, p. 108–133.
- BROOM, D. H. et R. V. WOODWARD, « Medicalization Reconsidered : Toward a Collaborative Approach to Care », *Sociology of Health and Illness* 18 (1996), p. 357–378.
- BROZE, M., B. DECHARNEUX et S. DELCOMMINETTE (éds.), « Mais raconte-moi en détail... » *Mélanges de philosophie et de philologie offerts à Lambros Couloubaritsis*, Bruxelles, Ousia, 2008.
- BURNYEAT, M. F., « Aristotle on Understanding Knowledge », dans *Aristotle on Science*, éd. E. BERTI, p. 97–139.
- BUSSANICH, J., « Non-Discursive Thought in Plotinus and Proclus », *Documenti studi sulla tradizione filosofica medievale* 8 (1997), p. 190–210.
- BUTORAC, D. D., « Proclus' Interpretation of the *Parmenides*, Dialectic and the Wandering of the Soul », *Dionysius* 27 (2009), p. 33–54.
- « The Place and Purpose of Hypothesis in Proclus : Method, Training and Salvation », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 365–382.
- BUZZETTI, D., « On Proclus Comparison of Aristotelian and Parmenidean Logic », dans *The Perennial Tradition of Neoplatonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 330–346.
- CALUORI, D., *Plotinus on the Soul*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- CANGUILHEM, G., *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979 [1943].
- CATTANEI, E. et C. NATALI (éds.), *Studi sul Medioplatonismo e il Neoplatonismo*, Rome, Edizioni di Storia e Letteratura, 2019.
- CHARLES-SAGET, A. (éd.), *Retour, repentir et constitution de soi*, Paris, Vrin, 1998.
- « L'imagination, miroir de l'âme selon Proclus », dans *Le Néoplatonisme*, éd. M. P. M. SCHUL, p. 241–248.
- CHARRUE, J.-M., *La philosophie néoplatonicienne de l'éducation : Hypatie, Plotin, Jamblique, Proclus*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- CHLUP, R., *Proclus : An Introduction*, New York, Cambridge University Press, 2012.
- CLAESSENS, G., « Imagination as Self-knowledge : Kepler on Proclus' Commentary on the First Book of Euclid's Elements », *Early Science and Medicine* 16 (2011), p. 179–199.
- CLARE, L. et P. HALLIGAN, *Pathologies of Awareness : Bridging the Gap between Theory and Practice*, Hove (Royaume Uni), Taylor & Francis, 2006.

- CLEARY, J. J. (éd.), *The Perennial Tradition of Neoplatonism*, Louvain, Leuven University Press, 1997.
- (éd.), *Traditions of Platonism : Essays in Honour of John Dillon*, Aldershot, Ashgate, 1999.
- « The Role of Mathematics in Proclus' Theology », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 65–90.
- COHEN, D., « Mythologie, symbolisme et dialectique chez Proclus et Denys l'Aréopagite », Université libre de Bruxelles, mémoire déposé en 2002.
- « L'unité des vertus dans le néoplatonisme tardif », dans *Unité et origine des vertus dans la philosophie ancienne*, éd. B. COLLETTE-DUČIĆ et S. DELCOMMINETTE, p. 339–362.
- COLLETTE-DUČIĆ, B., *Dialectique et Hénologie chez Plotin*, Bruxelles, Ousia, 2002.
- COLLETTE-DUČIĆ, B. et S. DELCOMMINETTE (éds.), *Unité et origine des vertus dans la philosophie ancienne*, Bruxelles, Ousia, 2014.
- CONRAD, P., *The Medicalization of Society : On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2007.
- « Genetics, Medicalization and Human Problems », dans *The Handbook of Medical Sociology*, éd. C. BIRD, P. CONRAD et A. FREMONT, p. 322–333.
- CONSTANTINIDOU, S., *Logos into Mythos : The Case of Gorgias' Encomium of Helen*, Athènes, Institut du Livre, 2008.
- COOPE, U., *Freedom and Responsibility in Neoplatonist Thought*, Oxford, Oxford University Press, 2020.
- CORRIGAN, K. et T. RASIMUS (éds.), *Gnosticism, Platonism and the Late Ancient World : Essays in Honour of John D. Turner*, Leyde et Boston, Brill, 2013.
- CÜRSGEN, D., *Die Rationalität des Mythischen : Der philosophische Mythos bei Platon und seine Exegese im Neuplatonismus*, Berlin et New York, De Gruyter, 2002.
- « Metaphysische Prinzipientheorie und theologische Symbolik im späten Neuplatonismus », dans *Metaphysik und Religion*, éd. T. KOBUSCH et M. ERLER, p. 491–516.
- D'ANDRÈS, N., *Socrate néoplatonicien : Une science de l'amour dans le Commentaire de Proclus sur le Premier Alcibiade*, Paris, Vrin, 2020.
- « Sur le nom de *mathématique* : Apprendre par un autre et découvrir par soi-même chez Jamblique (*De communi mathematica scientia* chap. 11) et Proclus (*In Euclidem*, Prologue I, chap. 15) », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 89–109.
- DE CARVALHO, S. S. M., « Les mystères d'Éléusis », trad. par M. RALLE, *Dialogues d'histoire ancienne* 18.2 (1992 [1979]), p. 93–135.
- DE ROMILY, Jacqueline, « Gorgias et le pouvoir de la poésie », *Journal of Hellenic Studies* 93 (1973), p. 155–162.
- DEL FORNO, D., « Le rapport entre la méthode hypothétique et les quatre autres procédés de la dialectique dans le Ve livre du *Commentaire* de Proclus sur le *Parménide* de Platon », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 345–363.
- DELCOMMINETTE, S., *L'inventivité dialectique dans le Politique de Platon*, Bruxelles, Ousia, 2000.
- *Aristote et la nécessité*, Paris, Vrin, 2018.
- « La chaîne des vérités », dans *Plato, Poet and Philosopher*, éd. E. MOUTSOPOULOS, p. 135–147.
- « La méthode du *Parménide* est-elle la dialectique ? », dans *Aglaïa, Autour de Platon*, éd. A. BRANCACCI, D. EL MURR et D. TAORMINA, p. 345–358.
- DELCOMMINETTE, S., P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY (éds.), *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, Berlin et Boston, De Gruyter, 2020.
- DELCOMMINETTE, S. et R. VAN DAELE (éds.), *La méthode de division : De Platon à Érigène*, Paris, Vrin, 2020.

- DEPAUL, M. et L. ZAGZEBSKI (éds.), *Intellectual Virtue : Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- DESTRÉE, P., R. SALLES et M. ZINGANO (éds.), *What is Up to Us ? : Studies on Agency and Responsibility in Ancient Philosophy*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 2014.
- D'HOINE, P., « Plato's *Phaedrus* as a Manual for Neoplatonic Hermeneutics : The Case of the Anonymous *Prolegomena* to Plato's Philosophy », dans *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, éd. S. DELCOMMINETTE, P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY, p. 131–152.
- « Platonic Forms and the Triad of Being, Life, and Intellect », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 98–121.
- « Syrianus and Proclus on Aristotle », dans *Brill's Companion to the Reception of Aristotle in Antiquity*, éd. A. FALCON, p. 374–393.
- « Proclus and Syrianus on Ideas of Artefacts : A Test Case for Neoplatonic Hermeneutics », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 279–302.
- D'HOINE, P. et G. van RIEL (éds.), *Fate, Providence and Moral Responsibility in Ancient, Medieval and Early Modern Thought : Studies in Honour of Carlos Steel*, Louvain, Leuven University Press, 2014.
- D'HOINE, P. et M. MARTIJN (éds.), *All from One : A Guide to Proclus*, Oxford, Oxford University Press, 2017.
- DILLON, J. M., « A Platonist *Ars Amatoria* », *Classical Quarterly* 44.2 (1994), p. 387–392.
- « Image, Symbol and Analogy : Three Basic Concepts of Neoplatonic Allegorical Exegesis », dans *The Significance of Neoplatonism*, éd. R. B. HARRIS, p. 247–262.
- « Proclus and the Parmenidean Dialectic », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 165–175.
- DILLON, J. M. et A. TIMOTIN (éds.), *Platonic Theories of Prayer*, Leyde, Brill, 2015.
- DIXSAUT, M., *Le Naturel Philosophe : Essai sur les Dialogues de Platon*, Paris, Vrin et Belles Lettres, 1985.
- (éd.), *Contre Platon*, t. 1 : *Le platonisme dévoilé*, Paris, Vrin, 1993.
- (éd.), *Études sur la République de Platon*, t. 1, Paris, Vrin, 2005.
- DORION, L.-A., « Aristotle's Definition of Elenchus in the light of Plato's Sophist », dans *The Development of Dialectic from Plato to Aristotle*, éd. J. L. FINK, p. 251–270.
- DÖRRIE, H. (éd.), *Entretiens sur l'Antiquité Classique, De Jamblique à Proclus*, Vandœuvres-Genève, Fondation Hardt, 1975.
- DUNN, M., « Iamblichus, Thrasyllus, and the Reading Order of the Platonic Dialogues », dans *The Significance of Neoplatonism*, éd. R. B. HARRIS, p. 59–80.
- ELIASSON, E., *The Notion of That Which Depends on Us in Plotinus and Its Background*, Leyde, Brill, 2008.
- ENOS, R. L., « The Epistemology of Gorgias' Rhetoric : A Re-Examination », *Southern Speech Communication Journal* 42 (1976), p. 35–51.
- ERIKSON, E. H., *The Life Cycle Completed*, New York, W. W. Norton, 1998 [1982].
- ERLER, M., « Hilfe der Götter und Erkenntnis der Selbst : Sokrates als Göttergeschenk bei Platon und den Platonikern », dans *Metaphysik und Religion*, éd. T. KOBUSCH et M. ERLER, p. 387–413.
- « Platons Schriftkritik und der Sinn der Aporien im Parmenides nach Platon und Proklos », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 153–163.
- FAILLET, V., *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, Descartes et Cie, 2017.
- FALCON, A. (éd.), *Brill's Companion to the Reception of Aristotle in Antiquity*, Leyde, Brill, 2016.

- FARAGGIANA DI SARZANA, C., « Le commentaire à Hésiode et la *Paideia* Encyclopédique de Proclus », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 21–41.
- FESTUGIÈRE, A. J., « L'ordre de lecture des dialogues de Platon aux Ve/VIe siècles », *Revue suisse pour l'étude de l'antiquité classique* 26.4 (1969), p. 281–296.
- FINAMORE, J. F. et E. KUTASH, « Proclus on the Psychê : World Soul and the Individual Soul », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 122–138.
- FINAMORE, J. F. et S. K. WEAR (éds.), *Defining Platonism : Essays in Honor of the 75th Birthday of John M. Dillon*, Steubenville, Franciscan University Press, 2017.
- FINK, J. L. (éd.), *The Development of Dialectic from Plato to Aristotle*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.
- FORTIER, S., « L'inspiration divine de Platon selon Proclus », *Revue de philosophie ancienne* 33.2 (2015), p. 201–232.
- GALLAVOTTI, C., « Eterogeneità e cronologia dei commenti di Proclo alla Republica », *Rivista di filologia e di istruzione classica* 57 (1929), p. 208–219.
- « Intorno ai commenti di Proclo alla Republica », *Bollettino dei Classici* 19 (1971), p. 41–54.
- GARCIA, S., « Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : L'exemple de l'apprentissage de la lecture », *Éducation et socialisation* 59 (2021), p. 41–54.
- GARDIES, J.-L., *Qu'est-ce que et pourquoi l'analyse ? : Essai de définition*, Paris, Vrin, 2001.
- GARDNER, H., *The Unschooled Mind : How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, Basic Books, 2011 [1991].
- GAUTHIER, R.-A., *Magnanimité : L'idéal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrétienne*, Paris, Vrin, 1951.
- GAVRAY, M.-A., « Plato's *Phaedrus* as a Manual for Neoplatonic Hermeneutics : Inspired Poetry and Allegory in Proclus », dans *The Reception of Plato's « Phaedrus » from Antiquity to the Renaissance*, éd. S. DELCOMMINETTE, P. D'HOINE et M.-A. GAVRAY, p. 153–171.
- GERSH, S. E., *Κίνησις ακίνητος : A Study of Spiritual Motion in the Philosophy of Proclus*, Leyde, Brill, 1973.
- *From Iamblichus to Eriugena : An Investigation of the Prehistory and Evolution of the Pseudo-Dionysian Tradition*, Leyde, Brill, 1978.
- (éd.), *Interpreting Proclus : From Antiquity to the Renaissance*, New York, Cambridge University Press, 2014.
- « Proclus' Theological Methodes : The Programme of *Theol. Plat.* I 4 », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 15–28.
- GERSON, L. P., « Ἐπιστροφή πρὸς ἑαυτὸν : History and Meaning », *Documenti e Studi Sulla Tradizione Filosofica Medievale* 7 (1997), p. 1–32.
- « The Harmony of Aristotle and Plato according to Neoplatonism », dans *Reading Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et D. BALTZLY, p. 195–221.
- GIARDINA, G. R., « Considérations critiques sur la présentation d'Aristote dans l'*In Euclidem* de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 161–180.
- GILL, C., *Naturalistic Psychology in Galen and Stoicism*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- « Le moi et la thérapie philosophique dans la pensée hellénistique et romaine », dans *Le moi et l'intériorité*, éd. G. AUBRY et F. ILDEFONDE, p. 83–105.
- GOLLUB, J. et al. (éds.), *Learning and Understanding : Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools*, Washington DC, National Academy Press, 2002.
- GOOCH, P. W., « “Vice Is Ignorance” : The Interpretation of Sophist 226A-231B », *Phoenix* 25.2 (1971), p. 124–133.

- GORDON, E. C., *Understanding in Epistemology*, <https://iep.utm.edu/understa/>.
- GOURINAT, J.-B., « Hypothèse et hypothétique chez Alcinoos et Galien », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 303–341.
- GOURINAT, J.-B. et J. LEMAIRE (éds.), *Logique et dialectique dans l'Antiquité*, Paris, Vrin, 2016.
- GRAF, F., *Eleusis und die orphische Dichtung Athens in vorhellenistischer Zeit*, Berlin, De Gruyter, 1974.
- GRIFFIN, M., « Hypostasizing Socrates », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 97–108.
- GRIMM, S. (éd.), *Making Sense of the World : New Essays on the Philosophy of Understanding*, Oxford, Oxford University Press, 2019.
- *Understanding*, <http://plato.stanford.edu/entries/understanding/>, 2021.
- GRIMM, S., C. BAUMBERGER et S. AMMON (éds.), *Explaining Understanding : New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*, New York, Routledge, 2017.
- GRUBE, G. M. A., *Plato's Thought*, Boston, Beacon Press, 1958.
- GRUSCHKA, A., *Erziehen heißt Verstehen lehren : Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Ditzingen, Reclam, 2019 [2011].
- GUÉRARD, C., « L'hyparxis de Âme et la Fleur de l'Intellect dans la mystagogie de Proclus », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 335–349.
- HAAS, F. A. J de, M. LEUNISSEN et M. MARTIJN (éds.), *Interpreting Aristotle's Posterior Analytics in Late Antiquity and Beyond*, Leyde, Brill, 2011.
- HADDOCK, A., A. MILLAR et D. H. PRITCHARD, *Epistemic Value*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- (éds.), *The Nature and Value of Knowledge : Three Investigations*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- HADOT, I., *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique : Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité*, Paris, Vrin, 2005 [1984].
- *Athenian and Alexandrian Neoplatonism and the Harmonization of Aristotle and Plato*, trad. par M. CHASE, Boston et Leyde, Brill, 2015.
- « Philosophie et savoir encyclopédique à l'époque hellénistique et impériale », *Diogène* 178 (1997), p. 33–49.
- HADOT, P., « Théologie, exégèse, révélation, écriture dans la philosophie grecque », dans *Les règles de l'interprétation*, éd. M. TARDIEU, p. 13–34.
- HANNON, M., « Recent Work in the Epistemology of Understanding », *American Philosophical Quarterly* 58.3 (2021), p. 269–290.
- HARARI, O., « *Methexis* and Geometrical Reasoning in Proclus Commentary on Euclid's *Elements* », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 30 (2006), p. 361–389.
- « Proclus' Account of Explanatory Demonstrations in Mathematics and its Context », *Archiv für Geschichte der Philosophie* 90 (2008), p. 137–164.
- « Les preuves démonstratives dans le Commentaire de Proclus au premier livre des *Éléments* d'Euclide », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. établie et trad. par A. LERNOULD, p. 197–214.
- HARRIS, R. B. (éd.), *The Significance of Neoplatonism*, Norfolk (Virginie), International Society for Neoplatonic Studies, 1976.
- HARTMANN, N., « Principes philosophiques des mathématiques », dans *Philosophie et mathématique chez Proclus*, éd. S. BRETON, trad. par G. de PESLOUAN, 1909.
- HELLER, T., *Grundriss der Heilpädagogik*, Leipzig, Engelmann, 1904.
- HELMIG, C., *Forms and Concepts : Concept Formation in the Platonic Tradition*, Berlin, De Gruyter, 2012.

- HELMIG, C. (éd.), *World Soul – Anima Mundi : On the Origins and Fortunes of a Fundamental Idea*, Berlin, De Gruyter, 2020.
- « Die atmende Form in der Materie : Einige Überlegungen zum ἔνυλον εἶδος in der Philosophie der Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 259–278.
- « Proclus' Criticism of Aristotle's Theory of Abstraction and Concept Formation in *Analytica Posteriora* II 19 », dans *Interpreting Aristotle's Posterior Analytics in Late Antiquity and Beyond*, éd. F. A. J de HAAS, M. LEUNISSEN et M. MARTIJN, p. 27–54.
- « “The Truth Can Never Be Refuted” : Syrianus' View(s) on Aristotle reconsidered », dans *Syrianus et la Métaphysique de l'Antiquité tardive*, éd. A. LONGO, p. 347–380.
- HELMIG, C. et A. L. C. VARGAS, « Ascent of the Soul and Grades of Freedom : Neoplatonic Theurgy between Ritual and Philosophy », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 256–266.
- HINTIKKA, J. et U. REMES, *The Method of Analysis : Its Geometrical Origin and Its General Significance*, Boston, Reidel, 1974.
- HOFFMAN, P., « La triade chaldaïque ἔρως, ἀλήθεια, πίστις : De Proclus à Simplicius », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 459–489.
- HOFFMAN, P., J. LALLOT et A. LE BOULLUEC (éds.), *Le texte et ses représentations*, Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1987.
- HOLDER, S., *Bildung im kaiserzeitlichen Alexandria : 1. bis 3. Jahrhundert n. Chr.* Stuttgart, Franz Steiner, 2020.
- HU, X., « In What Sense is Understanding an Intellectual Virtue? », *Synthese* 198 (2021), p. 5883–5895.
- HUSSER, A.-C., « Des âmes ayant déjà vécu plusieurs vies : Réflexions sur les conséquences pédagogiques d'une conviction métaphysique à partir de la pensée de Rudolph Steiner », *Le Télémaque* 56 (2019), p. 117–129.
- JAEGER, W., *Paideia : La formation de l'homme grec*, t. 1 : *La Grèce Archaique : Le Génie d'Athènes*, trad. par Deyner A. et S. DEVYNER, Paris, Gallimard, 1964 [1933].
- *Paideia : The Ideals of Greek Culture*, t. 2 : *In Search of the Divine Centre*, trad. par G. HIGHET, Oxford, Blackwell, 1961 [1944].
- *Paideia : The Ideals of Greek Culture*, t. 3 : *The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*, trad. par G. HIGHET, Oxford, Blackwell, 1961 [1945].
- JOHNSON, M. et H. TARRANT (éds.), *Alcibiades and the Socratic Lover-Educator*, Londres, Bristol Classical Press, 2012.
- JOUËT-PASTRÉ, E., « Jeu et éducation dans les *Lois* », *Cahiers du Centre Gustave Glotz* 11 (2000), p. 71–84.
- KANTOROVICH, A. et Y. NE'EMAN, « Serendipity as a Source of Evolutionary Progress in Science », *Studies in History and Philosophy of Science* 20.4 (1989), p. 505–529.
- KARASMANIS, V. (éd.), *Socrates : 2400 Years since his Death*, Athènes, European Cultural Centre of Delphi, 2004.
- KAWALL, J., « Other-regarding Epistemic Virtues », *Ratio* 15.3 (2002), p. 257–275.
- KELP, C., « Understanding Phenomena », *Synthese* 192.12 (2015), p. 3799–3816.
- KIJEWSKA, A. (éd.), *Being or Good ? Metamorphoses of Neoplatonism*, Lublin, Wydawn, 2004.
- KIMBALL, B., « The Inclination of Modern Jurists to Associate Lawyers with Doctors », *The Journal of Medical Humanities and Bioethics* 9 (1988), p. 17–31.
- KOBUSCH, T. et M. ERLER (éds.), *Metaphysik und Religion : Zur Signatur des spätantiken Denkens*, Leipzig, Teubner, 2002.
- KOTSONIS, A., « The Platonic Conception of Intellectual Virtues : Its Significance for Virtue Epistemology », *Synthese* 198 (2021), p. 2045–2060.
- KOTZEE, B. (éd.), *Education and the Growth of Knowledge : Perspectives from Social and Virtue Epistemology*, Hoboken (New Jersey), Wiley-Blackwell, 2014.

- KUISMA, O., *Proclus' Defence of Homer*, Helsinki, Societas Scientarum Fennica, 1996.
- « Proclus' Notion of Poetry », dans *Late Antique Epistemology*, éd. P. VASSILOPOULOU et S. R. L. CLARK, p. 160–173.
- KUTASH, E. F., « A Physics for the Psyche? : Proclus *Institutio Physica* and the “Life” of the Soul », dans *History of Platonism*, éd. R. BERCHMAN et J. FINAMORE, p. 199–213.
- « Eternal Time and Temporal Expansion : Proclus' Golden Ratio », dans *Late Antique Epistemology*, éd. P. VASSILOPOULOU et S. R. L. CLARK, p. 44–66.
- KVANVIG, J., « The Value of Understanding », dans *Epistemic Value*, éd. A. HADDOCK, A. MILLAR et D. H. PRITCHARD, p. 95–111.
- LACROSSE, J., *L'amour chez Plotin : Érôs hénologique, érôs noétique, érôs psychique*, Bruxelles, Ousia, 1994.
- *La philosophie de Plotin : Intellect et discursivité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- LAMBERTON, R., *Homer the Theologian : Neoplatonist Allegorical Reading and the Growth of the Epic Tradition*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 1986.
- LANDENNE, Q. (éd.), *Perspectivismes*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, 2020.
- LANGE, I.-M., *Zur Grundlegung der politischen Paideia : Mythos, Politik und Gesellschaftswerden in der Literatur der klassischen Antike*, Berlin, Lit Verlag, 2007.
- LANKILA, T., « Hypernoetic Cognition and the Scope of Theurgy in Proclus », *Arctos* 44 (2010), p. 147–170.
- LANZILLOTTA, L. R. et I. M. GALLARTE (éds.), *Plutarch in the Religious and Philosophical Tradition of Late Antiquity*, Leyde et Boston, Brill, 2012.
- LARRIVÉE, A., « Malaise dans la cité : Éros et tyrannie au livre IX de la République », dans *Études sur la République de Platon*, éd. M. DIXSAUT, p. 169–197.
- LAUTNER, P., « The Distinction between Phantasia and Doxa in Proclus' In Timaeum », *Classical Quarterly* 52 (2002), p. 257–269.
- « Some Clarifications on Proclus' Fourfold Division of Sense-Perception in the *Timaeus* Commentary », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 118–135.
- LAWRENCE, M., « *Akrasia* and *Enkrateia* in Simplicius's Commentary on Epictetus's *Encheiridion* », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 127–142.
- LAYNE, D. A., « A Fatal or Providential Affair? : Socrates and Alcibiades in Proclus' Commentary on the *Alcibiades I* », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 267–290.
- « Cosmic Etiology and Demiurgic Mimesis in Proclus' Account of Prayer », dans *Platonic Theories of Prayer*, éd. J. M. DILLON et A. TIMOTIN, p. 134–163.
- « Proclus », dans *Dictionnaire des philosophes antiques*, éd. R. GOULET, t. VI, p. 416–438.
- « Proclus on Socratic Ignorance, Knowledge and Irony », dans *Socrates and the Socratic Dialogue*, éd. A. STAVRU et C. MOORE, p. 836–854.
- « The Anonymous Prolegomena to Platonic Philosophy », dans *Brill's Companion to the Reception of Plato in Antiquity*, éd. H. TARRANT et al., p. 533–554.
- « The Character of Socrates and the Good of Dialogue Form : Neoplatonic Hermeneutics », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 80–96.
- LAYNE, D. A. et H. TARRANT (éds.), *The Neoplatonic Socrates*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 2014.
- LECERF, A., G. CASAS et P. HOFFMANN (éds.), *Essence, puissance, activité dans la philosophie et les savoirs grecs*, Paris, Garnier, 2022.
- LERNOULD, A., *Physique et théologie : Lecture du Timée de Platon par Proclus*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2001.
- (éd.), *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2010.

- LERNOULD, A., « La dialectique comme science première chez Proclus », *Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques* 71 (1987), p. 509–536.
- « De la logique à la théologie : Les preuves démonstratives dans le *Timée* de Platon selon Proclus », dans *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, éd. A. LONGO, p. 383–411.
- « Imagination and Psychic Body : Apparitions of the Divine and Geometric Imagination according to Proclus », dans *Gnosticism, Platonism and the Late Ancient World*, éd. K. CORRIGAN et T. RASIMUS, p. 595–607.
- « Le cycle triadique de la causalité démiurgique : Bonté, Vouloir, Providence : L'interprétation proclienne de *Timée* 29e1-30c2 », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D'HOINE et G. van RIEL, p. 291–308.
- LEROY, G., *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte, 2022.
- LEVIN, S. B., *Plato's Rivalry with Medicine*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- LLOYD, A. C., *The Anatomy of Neoplatonism*, Oxford, Clarendon Press, 2005.
- « Procession and Division in Proclus », dans *Soul and the Structure of Being in Late Neoplatonism*, éd. H. J. BLUMENTHAL et A. C. LLOYD, p. 18–45.
- LONGO, A. (éd.), *Syrianus et la Métaphysique de l'Antiquité tardive*, Naples, Bibliopolis, 2009.
- (éd.), *Argument from Hypothesis in Ancient Philosophy*, Naples, Bibliopolis, 2011.
- « Division, définition et démonstration dans la dialectique et la rhétorique selon Hermias d'Alexandrie », dans *Logique et dialectique dans l'Antiquité*, éd. J.-B. GOURINAT et J. LEMAIRE, p. 383–396.
- LOWENBERG, J. S. et F. DAVIS, « Beyond Medicalization-Demmedicalization : The Case of Holistic Health », *Sociology of Health and Illness* 16 (1994), p. 579–599.
- LUNA, C. et A.-P. SEGONDS, « Proclus », dans *Dictionnaire des philosophes antiques*, éd. R. GOULET, t. Vb, p. 1546–1674.
- LYNCH, M., « Understanding and Coming to Understand », dans *Making Sense of the World*, éd. S. GRIMM, p. 195–209.
- MACISAAC, D. G., « The Soul and Discursive Reason in the Philosophy of Proclus », Notre Dame, Indiana, thèse déposée en avril 2001.
- « The Nous of the Partial Soul in Proclus' Commentary on the First Alcibiades of Plato », *Dionysius* 29 (2011), p. 29–60.
- « *Non enim ab hiis que sensus est iudicare sensum* », *The International Journal of the Platonic Tradition* 8.2 (2014), p. 69–92.
- « *Νόησις*, dialectique et mathématiques dans le Commentaire aux *Éléments* d'Euclide de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 125–138.
- MÄNNLEIN-ROBERT, I., « Die Aporien des Kritikers Login : Zur Inszenierung der Platonexegese bei Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 71–97.
- MANOLEA, C.-P. (éd.), *Brill's Companion to the Reception of Homer from the Hellenistic Age to Late Antiquity*, Leyde et Boston, Brill, 2022.
- MANSFELD, J., *Prolegomena : Questions to Be Settled Before the Study of an Author, or a Text*, Leyde et New York, Brill, 1994.
- MARKUS, D., « Anagogic Love between Neoplatonic Philosophers and Their Disciples in Late Antiquity », *The International Journal of the Platonic Tradition* 10.1 (2016), p. 1–39.
- MARROU, H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1964 [1948].
- MARTIJN, M., *Proclus on Nature : Philosophy of Nature and Its Methods in Proclus' Commentary on Plato's Timaeus*, Leyde, Brill, 2010.
- « Why Beauty is Truth in All We Know : Aesthetics and Mimesis in Neoplatonic science », *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy* 25 (2011), p. 69–92.

- « If, then, therefore? : Neoplatonic Exegetical Logic between the Categorical and the Hypothesica », *History of Philosophy & Logical Analysis* 24 (2021), p. 3–43.
- « Theology, naturally : Proclus on Science of Nature as Theology and the Aristotelian Principle of μεταβάσις », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 49–70.
- MARTIJN, M. et L. P. GERSON, « Proclus' System », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 45–72.
- MI, C., M. SLOTE et E. SOSA (éds.), *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy*, New York, Routledge, 2016.
- MILES, G., « Summarising Platonic Education in Proclus' Reading of Plato's Cave and Divided Line », dans *Eastern Christianity and Late Antique Philosophy*, éd. E. ANAGNOSTOULAOUTIDES et K. PARRY, p. 218–236.
- MINTZ, A. I., *A History of Western Philosophy of Education in Antiquity*, Londres, Bloomsbury, 2023.
- MOREL, S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014.
- MORVAN, S., *Repenser l'échec et la réussite scolaire : Vers une clinique des apprentissages*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2015.
- MOTTA, A., « Platone e i "cacciatori di uccelli" : La controversa eredità di un cigno incatturabile », *Peitho/Examina antiqua* 1.6 (2015), p. 93–112.
- « Gli schemata isagogica e la questione metafisico-letteraria dello *skopos* », dans *Studi sul Medioplatonismo e il Neoplatonismo*, éd. E. CATTANEI et C. NATALI, p. 73–99.
- MOTTE, A., « Discours théologique et prière d'invocation : Proclus héritier et interprète de Platon », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 91–108.
- MOUSOPOULOS, E., *Les structures de l'imaginaire dans la philosophie de Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1985.
- (éd.), *Plato, Poet and Philosopher*, Athènes, Académie d'Athènes, 2013.
- « La notion d'arété dans le Commentaire de Proclus sur le *Premier Alcibiade* de Platon », *Areté* 11 (1999), p. 271–280.
- MUELLER, I., « Foreword », dans *Proclus. A Commentary on the First Book of Euclid's Elements*, éd. G. R. MORROW, p. ix–xxxi.
- NADJO, L. et al. (éds.), *Epistulae Antiquae : Actes du colloque international « Le genre épistolaire antique et ses prolongements européens »*, Louvain, Peeters, 2002-2020.
- NIKULIN, D., *Matter, Imagination and Geometry : Ontology, Natural Philosophy and Mathematics in Plotinus, Proclus and Descartes*, Burlington, Ashgate, 2002.
- « Imagination et mathématique chez Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. établie et trad. par A. LERNOULD, p. 139–160.
- NOËL, M.-P., « L'enfance de l'art : Plaisir et jeu chez Gorgias », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* 1 (1994), p. 71–93.
- NOTOMI, N., *The Unity of Plato's Sophist : Between the Sophist and the Philosopher*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- NUSSBAUM, M. C., *The Therapy of Desire : Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton, Princeton University Press, 1994.
- OHLHORST, J., « Dual Processes, Dual Virtues », *Philosophical Studies* 179 (2022), p. 2237–2257.
- O'MEARA, D. J., *Pythagoras Revived : Mathematics and Philosophy in Late Antiquity*, Oxford, Clarendon Press, 1989.
- « La science métaphysique (ou théologie) de Proclus comme exercice spirituel », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 279–290.

- O'MEARA, D. J., « L'éloge des sciences mathématiques dans la philosophie de l'Antiquité tardive », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 57–65.
- « Mathematics and the Sciences », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 167–182.
- « On the Equality in Virtue of Women and Men in Late Antique Platonism : Proclus, Julian and Philip the Philosopher », dans *Women and the Female in Neoplatonism*, éd. J. SCHULZ et J. WILBERDING, p. 79–93.
- « Plato's Tyrant in Neoplatonic Philosophy », dans *Philosophy and Political Power in Antiquity*, éd. C. ARRUZZA et D. NIKULIN, p. 164–177.
- OPSOMER, J., « Deriving the three Intelligible Triads from the *Timaeus* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 351–372.
- « Was sind irrationale Seele? », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 136–166.
- PASS, D. B., « Gender, Virtue, and Paideia : Proclus' Interpretation of Plato's Proposal », *Ancient Philosophy* 37.2 (2017), p. 407–437.
- PATRAS, F., « L'horizon sémantique et catégorial de la méthode axiomatique », *Noesis* 5.2 (2003), p. 9–29.
- PENELLA, R. J., « The Progymnasmata and Progymnasmatic Theory in Imperial Greek Education », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 160–171.
- PÉPIN, J., « Les modes de l'enseignement théologique dans la *Théologie Platonicienne* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 1–14.
- PÉPIN, J. et H.-D. SAFFREY (éds.), *Proclus, lecteur et interprète des anciens : Actes du colloque international du CNRS de Paris (2-4 octobre 1985)*, Paris, CNRS, 1987.
- PERKAMS, M., « An Innovation by Proclus : The Theory of the Substantial Diversity of the Human Soul », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 167–185.
- PERKAMS, M. et R. M. PICCIONE (éds.), *Proklos : Methode, Seelenlehre, Metaphysik*, Leyde et Boston, Brill, 2006.
- PIGLER, A., *Plotin, une métaphysique de l'amour : L'amour comme structure du monde intelligible*, Paris, Vrin, 2003.
- PINCHARD, A., « Méthode des hypothèses et usage cosmologique des Formes dans le Parménide de Platon », *Études Platoniciennes* 15 (2019).
- PINTRICH, P. R., D. H. SCHUNK et J. L. MEECE, *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2014 [1996].
- PORTER, J. I., « The Seductions of Gorgias », *Classical Antiquity* 12.2 (2019), p. 267–299.
- PRITCHARD, D. H., « Epistemic Virtue and the Epistemology of Education », dans *Education and the Growth of Knowledge*, éd. B. KOTZEE, p. 92–105.
- RADKE, G., *Das Lächeln des Parmenides*, Berlin et New York, De Gruyter, 2006.
- RANGOS, S., « Proclus on Poetic Mimesis, Symbolism, and Truth », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 17 (1999), p. 249–277.
- RAPPE, S., *Reading Neoplatonism : Non-Discursive Thinking in the Texts of Plotinus, Proclus, and Damascius*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007 [2000].
- « Self-perception in Plotinus and the later Neoplatonic tradition », *American Catholic Philosophical Quarterly* 71 (1997), p. 433–451.
- RENAUD, F. et H. TARRANT, *The Platonic Alcibiades I : The Dialogue and its Ancient Reception*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- RIGGS, W. D., « Understanding "Virtue" and the Virtue of Understanding », dans *Intellectual Virtue*, éd. M. DEPAUL et L. ZAGZEBSKI, p. 203–226.
- RITCHART, R., *Intellectual Character : What Is Is, Why It Matters, and How to Get It*, San Francisco, Jossey-Bass, 2002.

- ROBB, K., *Literacy and Paideia in Ancient Greece*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- ROBERTSON, E., « Testimonial Virtue », dans *Intellectual Virtues and Education*, éd. J. BAEHR, p. 128–141.
- ROMANO, F., « Hypothèse et définition dans l'*In Euclidem* de Proclus », dans *Études sur le commentaire de Proclus au premier livre des Éléments d'Euclide*, éd. A. LERNOULD, p. 181–196.
- RORTY, A., « Educate the Practical Imagination : A Prolegomena », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 195–208.
- ROSEN, S., *Plato's Sophist : The Drama of Original and Image*, South Bend, Indiana, St Augustine's Press, 1983.
- ROSENBLUM, E., « Le développement de la pédagogie curative : Aperçu historique », *Enfance* 14.2 (1961), p. 165–178.
- ROSKAM, G., « Socrates and Alcibiades : A Notorious *σκάνδαλον* in the Later Platonist Tradition », dans *Plutarch in the Religious and Philosophical Tradition of Late Antiquity*, éd. L. R. LANZILLOTTA et I. M. GALLARTE, p. 85–100.
- « Socratic Love in Neoplatonism », dans *The Neoplatonic Socrates*, éd. D. A. LAYNE et H. TARRANT, p. 21–35.
- SAFFREY, H.-D., « Accorder entre elles les traditions théologiques : Une caractéristique du Néoplatonisme Athénien », dans *Proclus et son influence*, éd. G. BOSS et G. SEEL, p. 35–50.
- « Comment Syrianus, le maître de l'École néoplatonicienne d'Athènes, considérait-il Aristote ? », dans *Aristoteles Werk and Wirkung*, éd. J. WIESNER, p. 205–214.
- « Proklos », dans *Der Neue Pauly*, éd. H. CANKIK et H. SCHNEIDER, t. X, p. 383–387.
- ST-GERMAIN, P., « Aspects du mythe dans le *Commentaire sur la République* de Proclus », Université de Montréal, mémoire déposé en décembre 2004.
- « Mythe et éducation : Proclus et la critique platonicienne de la poésie », *Laval théologique et philosophique* 62.2 (2006), p. 301–318.
- SAMBURSKY, S., *Proklos, Präsident der platonischen Akademie, und sein Nachfolger, der Samaritaner Marinus*, Berlin et Heidelberg, Springer, 1985.
- SCHNEIDER, J.-P., « La liberté dans la philosophie de Proclus », Université de Neuchâtel, thèse soutenue en 2010.
- SCHUL, M. P. M. (éd.), *Le Néoplatonisme*, Paris, CNRS, 1971.
- SCHULZ, J. et J. WILBERDING (éds.), *Women and the Female in Neoplatonism*, Leyde, Brill, 2022.
- SEDLEY, D., « Socratic Irony in the Platonist Commentators », dans *New Perspectives on Plato, Modern and Ancient*, éd. J. ANNAS et C. ROWE, p. 37–57.
- SEGAL, C. P., « Gorgias and the Psychology of the Logos », *Harvard Studies in Classical Philology* 66 (1962), p. 99–155.
- SEGONDS, A.-P., « Proclus : Astronomie et philosophie », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 319–334.
- SEGONDS, A.-P. et C. STEEL (éds.), *Proclus et la théologie platonicienne*, Louvain et Paris, Leuven University Press et Belles Lettres, 2000.
- SHAW, G., *Theurgy and the Soul : The Neoplatonism of Iamblichus*, State College (Pennsylvania), Penn State University Press, 1995.
- SHEPPARD, A., *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1980.
- « Allegory, Metaphysics, Theology : Homeric Reception in Athenian Neoplatonism », dans *Brill's Companion to the Reception of Homer from the Hellenistic Age to Late Antiquity*, éd. C.-P. MANOLEA, p. 408–428.

- SHEPPARD, A., « Literary Theory and Aesthetics », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 276–289.
- « Proclus as Exegete », dans *Interpreting Proclus*, éd. S. E. GERSH, p. 57–79.
- « The Soul as a Writing Tablet : From Plato to Proclus », dans *Defining Platonism*, éd. J. F. FINAMORE et S. K. WEAR, p. 218–227.
- SIEGEL, H. (éd.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford et New York, Oxford University Press, 2009.
- « Critical Thinking and the Intellectual Virtues », dans *Intellectual Virtues and Education*, éd. J. BAEHR, p. 95–112.
- SIORVANES, L., *Proclus : Neo-Platonic Philosophy and Science*, New Haven, Yale University Press, 1996.
- « Proclus' Life, Works, and Education of the Soul », dans *Interpreting Proclus*, éd. S. E. GERSH, p. 33–56.
- « The Problem of Truth in the *Platonic Theology* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 47–64.
- SLOTE, M., « Caring, Empathy and Moral Education », dans *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, éd. H. SIEGEL, p. 211–226.
- SMITH, A., « The Neoplatonic Socrates ? », dans *Socrates*, éd. V. KARASMANIS, p. 455–460.
- SONG, E., « Die providentielle Sorge der Seele um den Körper bei Plotin », *Philologus* 153.1 (2009), p. 159–172.
- « The Ethics of Descent in Plotinus », *Hermathena* 187 (2009), p. 27–48.
- SORABJI, R., « Proclus on Place and the Interpenetration of Bodies », dans *Proclus, lecteur et interprète des anciens*, éd. J. PÉPIN et H.-D. SAFFREY, p. 293–304.
- STAVRU, A. et C. MOORE (éds.), *Socrates and the Socratic Dialogue*, Leyde, Brill, 2017.
- STEEL, C., « Breathing Thought : Proclus on the Innate Knowledge of the Soul », dans *The Perennial Tradition of Neoplatonism*, éd. J. J. CLEARY, p. 293–309.
- « Human or divine freedom : Proclus on what is up to us », dans *What is Up to Us ?*, éd. P. DESTREE, R. SALLES et M. ZINGANO, p. 311–328.
- « L'anagogie par les apories », dans *Proclus et son influence*, éd. G. BOSS et G. SEEL, p. 101–128.
- « Le rapport entre constitution de soi et conversion vers soi chez Proclus », dans *Retour, repentir et constitution de soi*, éd. A. CHARLES-SAGET, p. 161–175.
- « Liberté divine ou liberté humaine ? : Proclus et Plotin sur ce qui dépend de nous », dans « *Mais raconte-moi en détail...* » Éd. M. BROZE, B. DECHARNEUX et S. DELCOMMINETTE, p. 525–542.
- « Providence and Evil », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 240–257.
- STENGER, J., *Education in Late Antiquity : Challenges, Dynamism, and Reinterpretation, 300–550 CE*, Oxford, Oxford University Press, 2022.
- STEUP, M. (éd.), *Knowledge, Truth and Obligation*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- STREVEN, M., « How Idealizations Provide Understanding », dans *Explaining Understanding*, éd. S. GRIMM, C. BAUMBERGER et S. AMMON, p. 37–49.
- SZABAT, E., « Late Antiquity and the Transmission of Educational Ideals and Methods : The Greek World », dans *A Companion to Ancient Education*, éd. W. M. BLOOMER, p. 252–266.
- TAKI, A., « Proclus' Reading of Plato's *Sôkratikoï Logoi* : Proclus' Observations on Dialectic at *Alcibiades* 112d-114e and Elsewhere », dans *Alcibiades and the Socratic Lover-Educator*, éd. M. JOHNSON et H. TARRANT, p. 180–189.
- TAORMINA, D. P., « Dynamique de l'écriture et processus cognitif dans le néoplatonisme : Jamblique, Plutarque d'Athènes, Priscien de Lydie et Proclus », dans *Le platonisme dévoilé*, éd. M. DIXSAUT, p. 215–245.

- « Procédures de l'évidence dans la *Théologie Platonicienne* », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 29–40.
- TARDIEU, M. (éd.), *Les règles de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1987.
- TARRANT, H., « Olympiodorus and Proclus on the Climax of the *Alcibiades* », *International Journal of the Platonic Tradition* 1 (2007), p. 3–29.
- « Proclus' Place in the Platonic Tradition », dans *All from One*, éd. P. D'HOINE et M. MARTIJN, p. 27–44.
- TARRANT, H. et D. BALTZLY (éds.), *Reading Plato in Antiquity*, Londres, Bristol Classical Press, 2012.
- TARRANT, H. et al. (éds.), *Brill's Companion to the Reception of Plato in Antiquity*, Leyde, Brill, 2018.
- TEREZIS, C., « Proclus the Neoplatonist's Proposals on Education : Epistemological Prolegomena », *ΣΧΟΛΗ* 13.2 (2019), p. 486–502.
- TIMOTIN, A., *La prière dans la tradition platonicienne : De Platon à Proclus*, Turnhout, Brepols, 2017.
- TISHMAN, S., E. JAY et D. PERKINS, « Teaching Thinking Dispositions : From Transmission to Enculturation », *Theory into Practice* 32 (1993), p. 147–153.
- TOO, Y. (éd.), *Education In Greek and Roman Antiquity*, Leyde, Brill, 2001.
- TORNAU, C., « Der Eros und das Gute bei Plotin und Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 201–229.
- TRESNIE, C., *La fuite du monde dans la philosophie de Plotin*, Bruxelles, Ousia, 2019.
- « Orgueil et enseignement : À propos de quelques remarques du *Commentaire au Premier Alcibiade* de Proclus », *Philosophie Antique* 20 (2020), p. 237–261.
- « Rôles et place des méthodes de division dans les *Commentaires* de Proclus », dans *La méthode de division*, éd. S. DELCOMMINETTE et R. VAN DAELE, p. 133–152.
- « Conflict and Violence in Neoplatonism : From Cosmic Justice to Cognitive Step », *Philosophical Journal of Conflict and Violence* 5.2 (2021), p. 71–84.
- « Emotions that Foster Learning : Wonder and Shock in Proclus », *Vox Patrum* 82 (2022), p. 237–262.
- « La conversion face aux charmes sensibles selon Plotin », *Sens-Dessous* 29 (2022), p. 95–101.
- TREVASKIS, J. R., « The Sophistry of Noble Lineage (Plato, Sophistes 230a5-232b9) », *Phronesis* 1 (1955), p. 36–49.
- TROUILLARD, J., *La purification plotinienne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1955.
- *L'un et l'âme selon Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1972.
- *La mystagogie de Proclus*, Paris, Belles Lettres, 1982.
- « Le sens des médiations proclusiennes », *Revue philosophique de Louvain* 47 (1957), p. 331–342.
- « Réflexions sur l'ὄχημα dans les *Éléments de Théologie* de Proclus », *Revue des études grecques* 70 (1957), p. 102–107.
- « Âme et esprit selon Proclus », *Revue des études augustiniennes* 1 (1959), p. 1–12.
- « L'activité onomastique selon Proclus », dans *De Jamblique à Proclus*, éd. H. DÖRRIE, p. 239–255.
- VACHON, D., « Contemplation et théurgie : Les facultés de l'âme au-delà de la pensée discursive chez Proclus », *Chôra* 14 (2016), p. 155–175.
- VAN DEN BERG, R. M., « Proclus and Iamblichus on Moral Education », *Phronesis* 59 (2014), p. 272–296.
- « Proclus on Hesiod's *Works and Days* and "Didactic" Poetry », *Classical Quarterly* 64.1 (2014), p. 383–397.

- VAN DEN BERG, R. M., « Proclus and Damascius on φιλοτιμία : The Neoplatonic Psychology of a Political Emotion », *Philosophie Antique* 17 (2017), p. 149–165.
- « A Problem concerning Providence : Proclus and Plutarch on Inherited Guilt and Postponed Punishment », dans *Fate, providence and moral responsibility in ancient, medieval and early modern thought*, éd. P. D’HOINE et G. van RIEL, p. 239–252.
- « Platons *Kratylos* und die *Theologia Platonica* des Proklos », dans *Proklos*, éd. M. PERKAMS et R. M. PICCIONE, p. 35–48.
- « Theurgy in the Context of Proclus’ Philosophy », dans *All from One*, éd. P. D’HOINE et M. MARTIJN, p. 223–239.
- « Towards the Paternal Harbour : Proclean Theurgy and the Contemplation of the Forms », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 425–444.
- VAN LIEFFERINGE, C., *La Théurgie : Des Oracles Chaldaïque à Proclus*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 1999.
- « Homère erre-t-il loin de la science théologique ? : De la réhabilitation du “divin” poète par Proclus », *Kernos* 15 (2002), p. 199–210.
- VAN RIEL, G., « Ontologie et théologie : Le *Philèbe* dans le troisième livre de la *Théologie Platonicienne* de Proclus », dans *Proclus et la théologie platonicienne*, éd. A.-P. SEGONDS et C. STEEL, p. 399–413.
- « The One, the Henads and the Principles », dans *All from One*, éd. P. D’HOINE et M. MARTIJN, p. 73–97.
- VARGAS, A. L. C., *Time’s Causal Power : Proclus and the Natural Theology of Time*, Leyde, Brill, 2021.
- VASSILOPOULOU, P. et S. R. L. CLARK (éds.), *Late Antique Epistemology : Other Ways to Truth*, Basingstoke, Macmillan, 2009.
- WAHL, G. et C. MADELIN-MITJAVILLE, *Comprendre et prévenir les échecs scolaires*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- WATSON, D. J., « Irony and Inspiration : Homer as the Test of Plato’s Philosophical Coherence in the Sixth Essay of Proclus’ Commentary on the Republic », *International Journal of the Platonic Tradition* 11 (2017), p. 149–172.
- WATTS, E. J., *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*, Berkeley, University of California Press, 2006.
- WEBB, R., « The *Progymnasmata* as Practice », dans *Education In Greek and Roman Antiquity*, éd. Y. TOO, p. 289–316.
- WIESNER, J. (éd.), *Aristoteles, Werk und Wirkung : Aristoteles und seine Schule*, Berlin, De Gruyter, 1987.
- WILDBERG, C., « Proclus of Athens : A Life », dans *All from One*, éd. P. D’HOINE et M. MARTIJN, p. 1–26.
- WILKENFELD, D. A., « Understanding as Representation Manipulability », *Synthese* 190 (2013), p. 997–1016.
- ZAGZEBSKI, L., *On Epistemology*, Belmont, Wadsworth, 2009.
- « Recovering Understanding », dans *Knowledge, Truth and Obligation*, éd. M. STEUP, p. 235–251.
- ZAKS, N., « Apparences et dialectique dans le Sophiste de Platon », Université libre de Bruxelles, thèse déposée en 2016.
- *Apparences et dialectique : Un commentaire du Sophiste de Platon*, Leyde, Brill, 2023.

Dictionnaires et encyclopédies

- ASSOCIATION AMÉRICAINE DE PSYCHIATRIE, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, trad. par M.-A. CROCQ et J. D. GUELFY, Issy-les-Moulineaux, Elsevier, 2015.
- CANCIK, H. et H. SCHNEIDER (éds.), *Der Neue Pauly : Enzyklopädie der Antike*, Stuttgart et Weimar, Metzler, 1996-2022.
- CNRS, *Trésor de la langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr/>.
- GOULET, R. (éd.), *Dictionnaire des philosophes antiques*, Paris, CNRS Éditions, 1989-2016.
- LIDDELL, H. et al., *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Oxford University Press, 1834-1996.
- LITTRÉ, É., *Dictionnaire de la langue française*, t. 2, Paris, Hachette, 1874.