

A - LA RAISON CONTRE LA COUTUME ACQUISE

La raison peut-elle briser les liens de la coutume ? La première condition est, évidemment, de prendre conscience de ces liens. Ce qui déjà n'est pas si facile. "L'accoustumance hebete nos sens" écrit Montaigne (3). Il en donne comme exemple la grosse cloche de sa tour qui deux fois le jour sonne l'Ave Maria : "Ce tintamarre effraye ma tour mesme; et aux premiers jours me semblant insupportable, en peu de temps m'apprivoise, de maniere que je l'oy sans offense et souvent sans m'en esveiller". Ainsi, "l'assuefaction endort la veule de nostre jugement..." et "l'usage nous desrobbe le vray visage des choses".

Le principal effect de sa puissance, c'est de nous saisir et empieter de telle sorte, qu'à peine soit-il en nous de nous r'avoir de sa princesse et de r'entrer en nous, pour discourir et raisonner de ses ordonnances. (4)

Il est constant que les travers comme les coutumes des autres nous frappent beaucoup plus que ceux qui nous sont propres. Comment, par exemple, l'homme à mentalité spécialiste se rendrait-il compte de l'étroitesse de son champ de vision ? Il fallut que le "petit Prince" quittât sa planète pour constater que sa rose n'était pas unique au monde et qu'à des milliers d'exemplaires d'autres roses fleurissaient

3. Montaigne, Essais, I, c.23.

4. Ibid.

d'autres jardins... Ainsi, les voyages peuvent être, pour certains, l'occasion de découvrir les liens et le poids de la coutume. Montaigne voulait que le monde fût le livre de son escholier car, disait-il ...

Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain, de la frequentation du monde. Nous sommes tous contraints et amoncellez en nous, et avons la veue racourcie à la longueur de nostre nez. ... Tant d'humeurs, de sectes, de jugemens, d'opinions, de loix et de coustumes nous apprennent à juger sainement des nostres, et apprennent nostre jugement à reconnoistre son imperfection et sa naturelle foiblesse : qui n'est pas un legier apprentissage. (5)

Descartes résolut aussi, un jour, d'étudier "dans le grand livre du monde" et il conclut :

Le plus grand profit que j'en retirais était que, voyant plusieurs choses qui, bien qu'elles nous semblent fort extravagantes et ridicules, ne laissent pas d'être communément reçues et approuvées par d'autres grands peuples, j'apprenais à ne rien croire trop fermement de ce qui ne m'avait été persuadé que par l'exemple et par la coutume. (6)

Quitter son patelin peut être une belle occasion d'élargir sa mentalité ou du moins d'en constater les limites, à condition toutefois qu'on ne parte pas avec la détermination de ne s'intéresser qu'à ce qui s'inscrit dans les bornes de sa spécialité.

5. Montaigne, Essais, I, c. 26.

6. Discours de la Méthode, dans Oeuvres..., p. 132. Nous verrons plus loin ce que la réaction de Descartes a d'extrémiste.

Si les déplacements selon le lieu peuvent être profitables à cet égard, les voyages dans le temps ne le sont pas moins. Ceux qui ont peu ou point fréquenté les penseurs des siècles passés se disent facilement en possession de la vérité dont, au surplus, ils se croient les inventeurs. "Frotter et limer [sa] cervelle contre celle d'autrui", comme le dit si bien Montaigne (7), est une excellente école de modeste. Il ne saurait être question de dresser un inventaire exhaustif du savoir humain mais il est certain que celui-là seul a des chances d'estimer les choses selon leurs justes proportions, qui tente de situer sa spécialité non seulement par rapport à sa discipline en général mais aussi par rapport au vaste ensemble de la connaissance. Autrement dit, pour prendre conscience des limites de son savoir, il n'est rien comme de lire les grands maîtres, ceux de sa propre discipline, et ceux des autres aussi. Aristote pensait qu'il faut rendre grâces à nos devanciers : dans notre recherche de la vérité, ils nous viennent en aide soit directement — par leur apport à l'édifice du savoir — soit indirectement — par les erreurs qui provoquent des discussions fécondes (8).

Le contact avec la pensée de ceux qui nous ont précédés peut être une occasion de créer une saine dialectique entre les points de vue

7. Essais, I, c. 26.

8. Cf. Métaph., II, c. 1, 993 b10.

que nous découvrons et les nôtres, ce qui peut nous amener à un doute salutaire à l'égard de ce que, en vertu de la coutume, nous avons toujours tenu pour certain. Apprendre à douter — "bene dubitare" — est le point de départ de toute conversion intellectuelle. Aussi long-temps que la ferme assurance engendrée par la coutume n'est point ébranlée par le doute, l'on ne saurait constater les liens de cette coutume même, ni par conséquent s'en libérer. "Ille qui ignorat vinculum, non potest solvere ipsum" (9).

Reconnaitre en soi l'existence de tel mal physique ou de tel défaut moral ne signifie certes pas en être délivré par le fait même. Ainsi, constater les limites de ses coutumes intellectuelles, de sa tourture d'esprit, n'est, bien sûr, qu'un premier pas. Trois attitudes sont alors possibles. La première est celle du conservateur qui entoure d'un culte béat toute parole tombée de la bouche de ses maîtres et qui, pour rien au monde, n'accepterait d'en remettre aucune en question. Celui-là rappelle l'éphore dont parle Montaigne :

L'éphore qui coupa si rudement les deux cordes que Phrinys avoit adjousté à la musique, ne s'esmaie pas [ne se demande pas] si elle en vaut mieux, ou si les accords en sont mieux remplis; il luy suffit pour les condamner que ce soit une alteration de la vieille façon. (10)

9. In III Métaph., lect. 1, n. 339.
10. Essais, I, c. 23.

C'est aussi l'attitude de l'homme satisfait de lui-même, qui se plaint dans ses coutumes, qui en admet peut-être l'étroitesse, mais qui reste convaincu de leur supériorité et entend bien s'en tenir là. Il s'agit ici de cas incurables dont on ne peut rien espérer et contre lesquels on n'a qu'à s'armer de patience : ceux-là ne seront jamais pleinement humains.

Une autre attitude en est une de révolte qui pousse à rompre systématiquement avec toutes les idées que l'on croit devoir à l'enseignement des maîtres ou à la coutume en général. Telle fut la réaction de Descartes. On sent chez lui une sorte d'impatience ou de dépit qui le presse de tout recommencer à neuf.

Il faudrait que chaque homme, sitôt qu'il a atteint un certain terme qu'on appelle l'âge de connaissance, se résolût une bonne fois d'ôter de sa fantaisie toutes les idées imparfaites qui y ont été tracées jusques alors, et qu'il recommençât tout de bon d'en former de nouvelles. (11)

Tout en admettant qu'il puisse y avoir de bons maîtres, Descartes ne les assimile pas moins à des apprentis malhabiles qui ont mal commencé un tableau. Pour "l'excellent peintre" qu'est l'entendement, il vaut beaucoup mieux recommencer tout à fait le tableau en passant l'éponge, que de perdre son temps à le corriger. Toute la connaissance

11. La Recherche de la Vérité par la Lumière naturelle, dans Oeuvres..., p. 887.

acquise antérieurement est une maison mal bâtie dont les fondements sont mal assurés : mieux vaut la jeter par terre et en bâti une nouvelle que de s'employer à raccommoder le vieil ouvrage.

Je crus fermement que, par ce moyen, je réussirais à conduire ma vie beaucoup mieux que si je ne bâtissais que sur de vieux fondements, et que je ne m'appuyasse que sur les principes que je m'étais laissé persuader en ma jeunesse, sans avoir jamais examiné s'ils étaient vrais. (12)

Bacon estime aussi que "toutes les notions dont on a fait usage jusqu'ici sont autant d'erreurs" (13). Il conclut avec force qu'"il faut, par une résolution constante et solennelle, renoncer à ces fantômes, les adjurer, en délivrer l'entendement, l'en purger" (14).

Il n'a point encore paru de mortel d'un esprit assez ferme et assez constant pour s'imposer la loi d'effacer entièrement de sa mémoire toutes les théories et les notions communes, pour recommencer tout et appliquer de nouveau aux faits particuliers son entendement bien aplani et, pour ainsi dire, tout ras. Aussi cette philosophie n'est-elle qu'un amas, qu'un fatras composé du produit de la crédulité, du hasard et des notions que nous avons sucées avec le lait. (15)

Comme Descartes, Bacon croit aussi qu'il faut tout refaire à neuf.

12. Discours de la Méthode, dans Oeuvres..., p. 134.
13. Novum Organum, I, aph. 16, dans Oeuvres de Bacon, t. I., trad. M. F. Riaux, Paris, éd. Charpentier, 1859.
14. Ibid., aph. 68.
15. Ibid., aph. 97.

En vain se flatterait-on de pouvoir faire de grands progrès dans les sciences, en entassant, en greffant le neuf sur le vieux, il faut reprendre tout l'édifice par ses fondements, si l'on ne veut tourner perpétuellement dans le même cercle, en avançant tout au plus de quelques pas. (16)

Entre ces positions extrêmes : brûler ce qu'on a adoré ou... continuer d'adorer, il y a l'attitude de l'homme modéré, qui juge posément des choses, qui les passe au crible, qui sait faire la part du bon et du mauvais, du vrai et du faux. "Le sage doit au dedans retirer son ame de la presse, et la tenir en liberté et puissance de juger librement des choses" (17). Ce qui n'est certes pas chose facile et exige un rare discernement et une intelligence peu commune. L'homme "a besoin par après d'un très grand naturel, ou bien des instructions de quelque sage, tant pour se défaire des mauvaises doctrines dont il est préoccupé, que pour jeter les premiers fondements d'une science solide" (18). "Il s'agit, dit Bergson, de rompre avec certaines habitudes de penser et de percevoir qui nous sont devenues naturelles" (19). Cela est d'autant plus difficile que l'appétit est plus profondément lié aux connaissances familières et au maître qui les a enseignées.

16. Novum Organum, I, aph. 31.

17. Montaigne, Essais, I, c. 23.

18. Descartes, Recherche de la Vérité,... dans Oeuvres..., p. 879.

19. La Pensée et le Mouvant, dans Oeuvres, p. 125,

Unde non est possibile, vel saltem non est facile, quod aliquis per sermonem possit hominem transmutare ab his quae per antiquam consuetudinem comprehendit. Sicut etiam in speculatibus, non posset reduci ad veritatem ille qui firmiter adhaeret contrariis principiorum. (20)

Et pourtant, il est des cas où la santé intellectuelle exige vraiment un certain détachement. "Gasteau et mauvaise coutume se doivent rompre" disait plaisamment Cotgrave. Cette rupture même, si pénible soit-elle, est le prix d'une libération de l'esprit.

Qui voudra se desfaire de ce violent préjugé de la coutume, il trouvera plusieurs choses reçues d'une résolution indubitable, qui n'ont appuy qu'en la barbe chenue et rides de l'usage qui les accompagne; mais, ce masque arraché, rapportant les choses à la vérité et à la raison, il sentira son jugement comme tout bouleversé, et remis pourtant en bien plus sûr estat. (21)

Il faut, avons-nous dit, un esprit extraordinairement lucide et vigoureux pour s'affranchir d'une coutume intellectuelle. A cet égard, saint Augustin nous apparaît comme un cas tout à fait intéressant et exceptionnel. A travers ses propres Confessions, on peut suivre les méandres de sa démarche intellectuelle, à partir des premiers émerveillements jusqu'à ce qu'on peut appeler sa conversion intellectuelle.

20. In X Eth., lect. 14, n. 2142.

21. Montaigne, Essais, I, c. 23.

Dès son premier contact avec la rhétorique, Augustin conçoit un vif désir d'exceller dans l'art oratoire et il est déjà marqué par ce goût des lettres qui plus tard, à son insu, orientera définitivement sa vie. Le programme de ces études "honorables" lui fait connaître l'Hortensius d' "un certain Cicéron" qui lui inspire un désir nouveau et profond : celui de la sagesse. Aussi, lorsqu'il aborde les Ecritures, il les trouve "indignes d'entrer en comparaison avec la dignité cicéronienne" (22). Séduit par les Manichéens qui lui crient : "Vérité, vérité!", Augustin s'égare. Plus tard, il reconnaîtra : "En fait, combien valaient mieux les fables des grammairiens et des poètes que ces pitreries" ! (23) Mais pour le moment, et durant de longues années pendant lesquelles il est lui-même rhéteur, Augustin avoue avoir été "séduit et séducteur, trompé et trompeur" (24). Tout en continuant de rechercher la gloire littéraire, il veut satisfaire son désir de sagesse. Le voici épris d'astrologie et c'est en vain qu'un homme judicieux tente de l'en détourner : "l'autorité des auteurs mêmes de ces livres [lui] en impose davantage" (25). Mais voici que, dans sa vingt-neuvième année, Augustin va rencontrer un évêque manichéen, Faustus, dont on lui a vanté la "suave éloquence" et l'érudition "dans toutes les nobles connaissances" (26). Déjà, Augustin a commencé à douter de la sagesse

-
22. Saint Augustin, Confessions, Desclée de Brouwer, 1962, III, V, 9.
 23. Ibid., III, VI, 11.
 24. Ibid., IV, I, 1.
 25. Ibid., IV, III, 6.
 26. Ibid., V, III, 3.

de Mani en comparant le savoir de ce dernier à celui d'autres philosophes. En présence de Faustus, Augustin va-t-il suivre la pente de l'appétit et se laisser séduire par l'éloquence ? C'est ici que se manifeste la vigueur intellectuelle d'Augustin : en dépit du beau langage de Faustus, Augustin le juge pour ce qu'il est, et cela dès la première rencontre :

Il vint donc, et je fis la connaissance d'un homme agréable, causeur charmant, qui débitait les théories habituelles des autres, avec beaucoup plus de suavité dans son bavardage. Mais ... les choses ne me semblaient ni meilleures parce que mieux dites, ni vraies parce que bien tournées, et l'âme non plus n'était pas sage parce que le visage était avenant et la parole élégante. (27)

Ayant reconnu en Faustus un homme "étranger aux sciences" en dépit de sa force de séduction, Augustin porte sur lui un jugement définitif et, dès lors, tout l'intérêt qu'il avait porté aux écrits de Mani s'effondre. Mais si Augustin est doué d'un jugement assez puissant pour surmonter la force de la coutume, le goût des lettres n'est pourtant pas éteint en lui. Et c'est ce goût qui va l'amener à la vérité. Devenu rhéteur à Milan, il est accueilli "paternellement" par Ambroise, de sorte qu'il se prend à l'aimer, non comme docteur de vérité, mais à cause de sa bienveillance. On reconnaît ici la "pia affectio"

27. Saint Augustin, Confessions, V, VI, .10.

qui dispose le disciple à la réceptivité. C'est d'abord pour "sonder l'éloquence" de l'Evêque qu'Augustin va l'écouter; "pour le fond, [il] reste indifférent et dédaigneux" (28). Mais, bientôt, celui qui était venu en simple curieux avoue :

... elles pénétraient aussi dans mon esprit avec les mots que j'aimais, ces choses que je négligeais. ... Pendant que j'ouvrais mon coeur pour surprendre combien sa parole était éloquente, en même temps pénétrait en moi combien sa parole était vraie, par degrés bien sûr. (29)

C'est donc le "charme du langage", qui l'avait séduit dès sa jeunesse, qui amena Augustin d'abord à écouter les vérités chrétiennes, puis à les juger défendables et soutenables. La coutume fut pour lui la porte par où il accéda au vestibule de la foi catholique.

Si l'exemple d'Augustin corrobore ce que nous avons dit de la force de la coutume intellectuelle, il manifeste aussi que seul un esprit puissant peut arriver à maîtriser cette force et à la dominer plutôt que d'être dominé par elle.

On ne saurait indiquer de recette infaillible pour atteindre à cette libération vis-à-vis de la coutume intellectuelle. De façon générale, l'"agere contra" semble bien être la règle de toute conversion, tant morale qu'intellectuelle.

28. Saint Augustin, Confessions, V., XIII, 23.

29. Ibid., V, XIV, 24.

Et est hic considerandum quod haec via acquirendi virtutes est efficacissima; ut, scilicet homo nitatur ad contrarium ejus ad quod inclinatur vel ex natura vel consuetudine. (30)

Quelques-uns pourront prendre comme guide le premier précepte du Discours de la Méthode :

Le premie r était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle; c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute. (31)

Ce précepte peut être utile, non certes à celui qui commence à apprendre, mais à celui qui, se voyant lié par ses habitudes de penser, entend les remettre en question et aller contre. Par ailleurs, Descartes lui-même nous prévient que "la seule résolution de se défaire de toutes les opinions qu'on a reçues auparavant en sa créance n'est pas un exemple que chacun doive suivre" parce que, dit-il, "le monde n'est quasi composé que de deux sortes d'esprits auxquels il ne convient aucunement". Il y a ceux qui "se croyant plus habiles qu'ils ne sont, ne se peuvent empêcher de précipiter leurs jugements"; ceux-là ne sauraient que s'égarter s'ils voulaient s'écartier du chemin commun.

30. In II Eth., lect. 11, n. 376.

31. Descartes, Discours de la Méthode, dans Oeuvres..., p. 137.

Et il y a d'autre part, la foule de ceux qui font vraiment mieux de "se contenter de suivre les opinions des autres qu'en chercher eux-mêmes de meilleures" (32). C'est redire, en d'autres termes, qu'il faut "un très grand naturel" pour se libérer des coutumes intellectuelles en ce qu'elles peuvent avoir de trop étroit.

De plus, puisque l'appétit est largement responsable des proportions exagérées que prend la coutume intellectuelle sous forme d'"esprit de parti" ou de mentalité spécialiste, c'est toute une ascèse des passions et une sorte de conversion morale que suppose le redressement intellectuel lui-même. Pour ramener ses habitudes mentales à de justes proportions, il faut faire l'apprentissage de l'aménité, du respect des autres, de l'humilité d'esprit, de toutes ces vertus humaines, y compris un certain sens de l'humour, qui maintiennent l'homme à sa vraie place parmi ses semblables.

S'il n'est pas impossible à la raison de reprendre ses droits sur la coutume, ce n'est certes pas, on le voit, une mince entreprise. Aussi, le vieil adage "mieux vaut prévenir que guérir" trouve ici une singulière application. Quelle est l'importance de l'éducation en regard de la coutume intellectuelle, dans quelle mesure et comment l'éducation peut-elle prévenir les dérèglements de la coutume intellectuelle

32. Descartes, Discours de la Méthode, dans Oeuvres..., p. 135.

et tout particulièrement la "mentalité spécialiste"? c'est ce qui nous reste à voir maintenant.

B - COUTUME ET EDUCATION INTELLECTUELLE

Nous avons montré au chapitre précédent, comment les coutumes acquises dès l'enfance, étant plus profondément enracinées dans l'appétit, prennent un caractère de nécessité qui les apparaît aux principes naturels eux-mêmes. Puisque ce sont les premiers enseignements et les premières "creances infuses en la tendre cervelle des enfants" (33) qui engendrent les premières coutumes intellectuelles, c'est dire l'extrême importance de la première éducation pour toute la vie intellectuelle d'un individu.

Pour toute plante, c'est un bon départ de la première pousse qui est, par rapport à l'excellence de sa propre nature, ce qui décide le plus souverainement des conditions dans lesquelles la plante achèvera avantageusement sa croissance; et cela est vrai de l'ensemble des plantes, comme aussi des animaux, soit paisibles, soit sauvages, des hommes enfin. Or l'homme est, disons-nous, un animal paisible : néanmoins, tandis que, grâce au bienfait d'une éducation correcte et d'une heureuse nature, il devient d'ordinaire le plus divin et le plus paisible des animaux, il est en revanche, quand il a été l'objet d'un élevage insuffisant ou qui n'est pas ce qu'il devrait être, le plus sauvage de tous ceux que produit la terre. (34)

-
33. Montaigne, Essais, I, c. 23.
 34. Platon, Lois, VI, 765e - 776a.

Dans l'éducation intellectuelle comme dans l'éducation morale, "le commencement est la moitié du travail entier" (35). C'est pourquoi il est si important que, tout jeune, l'enfant soit habitué à penser juste et droit comme à bien agir, c'est-à-dire à "trouver ses plaisirs et ses peines là où il convient" (36). "Non parum differt quod aliquis statim a juventute assuescat vel bene vel male operari; sed multum differt; quin potius totum ex hoc dependet. Nam ea quae nobis a principio imprimuntur, firmius retinemus" (37).

Si la première orientation de l'intelligence est si importante c'est que la plus petite erreur dans les principes prend des proportions considérables à mesure que l'on procède dans les conclusions. Le principe peut être comparé à une petite semence qui contient un grand arbre en puissance. Celui qui erre dans les principes, écrit Aristote au Traité du ciel, est semblable à un homme qui a pris une fausse direction et qui s'éloigne du but à mesure qu'il avance. Saint Thomas commente ainsi la pensée d'Aristote :

Qui modicum transgreditur a veritate circa principium, procedens in ulteriora fit magis longe a veritate decies millies. Et hoc ideo, quia omnia subsequentia dependent ex suis prin-

- 35. Platon, Lois, VI, 753e.
- 36. Aristote, Eth. à Nic., II, c.2, 1104 b10.
- 37. In II Eth., lect. 1, n. 254.

cipiis. Et hoc maxime apparet in errore viarum : quia qui parum elongatur a recta via, postmodum procedens fit multum longe...

Et hujus causa est, quia principium, etsi sit modicum magnitudine, est tamen magnum virtute, sicut ex modico semine producitur magna arbor : et inde est quod illud quod est modicum in principio, in fine multiplicatur, quia pertingit ad totum id ad quod se extendit virtus principii, sive hoc sit verum sive falsum. (38)

Les témoignages abondent en ce sens, nous nous limiterons aux deux suivants :

C'est le temps de la première enfance qui naturellement est le plus riche. Il doit être utilisé de toutes les façons imaginables pour l'éducation. La perte de ces moments est irréparable. Au lieu de laisser en friche les premières années de la vie, il faut les cultiver avec le soin le plus minutieux. (39)

Les habitudes contractées dès l'âge le plus tendre sont sans contredit les plus fortes. C'est ce que nous appelons l'éducation qui n'est, au fond, qu'une habitude contractée de bonne heure. (40)

Les marxistes ont fort bien compris l'importance de la première éducation et il faut voir comment leur système d'éducation est conçu de façon à utiliser tout moyen et "de toutes les manières possibles et

38. In I de Coelo, lect. 9, n. 97.

39. Alexis Carrel, L'Homme, cet inconnu, Paris, Plon, 1935, p. 263.

40. Francis Bacon, De l'habitude et de l'éducation, dans Essais de Morale et de Politique, dans Oeuvres de Bacon, t. I, p. 350.

"imaginables" pour inculquer leur philosophie antithéiste dans l'esprit des jeunes (41).

De l'esprit, comme du cœur de l'homme, on peut dire qu'il

... est un vase profond
Lorsque la première eau qu'on y verse est impure
La mer y passerait sans laver la souillure
Car l'abîme est immense et la tache est au fond.

L'enfant se trouve en quelque sorte à la merci de ses premiers maîtres. "Je trouve que nos plus grands vices prennent leur pôle de nostre plus tendre enfance, et que nostre principal gouvernement est entre les mains des nourrices" (42). Pour le meilleur ou pour le pire, l'intelligence du jeune est livrée au hasard et à la contingence des maîtres.

Bien différente est la situation de l'ange qui est enseigné. Il y a, en effet, entre les esprits célestes un certain enseignement, par mode d'illumination. Mais, loin d'être soumis au hasard, cet enseignement se fait strictement selon l'ordre de nature des anges. Dans la hiérarchie céleste, toute la raison de l'ordre se prend de la proximité plus ou moins grande de Dieu. Les anges qui sont plus proches

41. Cf. L'Education athée à l'école, dans la publication officielle de l'Académie des Sciences pédagogiques de l'U. R. S. S., Soviet'skaia Pedagogica, 1955, n. 5, pp. 3-19. Traduction Dupire, reproduite dans E. Simard, Communisme et Science, p. 118.

42. Montaigne, Essais, I, c. 23.

de Dieu sont plus élevés en dignité et plus éclairés en savoir : ils ont, des idées créatrices et des plans providentiels de Dieu, une connaissance d'autant plus parfaite que leur vision de l'essence divine est plus élevée. Un ange supérieur connaît donc en Dieu plus de choses qu'un ange inférieur et c'est pourquoi les anges de la seconde hiérarchie sont purifiés, illuminés et perfectionnés par ceux de la première hiérarchie. Cet ordre est toujours respecté : "Ordo qui convenit spiritualibus substantiis, numquam a Deo praetermittitur, quin semper inferiora moveantur per superiora, et non e converso" (43).

L'ange supérieur purifie l'intelligence de l'ange inférieur de son défaut qui est le non-savoir et il la perfectionne en lui faisant atteindre sa fin qui est la connaissance de la vérité. "L'illumination" consiste à proposer à un ange inférieur un objet tout illuminé de la lumière de la vérité et ainsi à conforter indirectement la puissance de vision intellectuelle de l'ange inférieur, en sorte qu'il puisse atteindre des objets de connaissance qu'il ignorait (44). Pour ce faire, l'ange supérieur doit diviser l'objet de connaissance qu'il veut manifester. En effet, plus l'ange est rapproché de Dieu, qui connaît toutes choses dans l'essence divine elle-même, plus sa connaissance se rapproche de la simplicité divine, quoique selon un mode infiniment inférieur.

43. Ia, q. 106, a. 3, c.

44. Cf. De Ver., q. 9, a. 1, ad 2.

L'ange a besoin de "species" infuses comme medium de connaissance: dans l'universel "in repreaesentando" qui lui est propre, il peut voir distinctement plusieurs objets différents. Mais tandis qu'un ange plus parfait possède une connaissance très vaste au moyen d'un petit nombre de "species" plus universelles, les moins parfaits ont une connaissance moins étendue au moyen de "species" de plus en plus nombreuses. C'est pourquoi l'ange supérieur doit diviser et particulariser la vérité qu'il propose afin qu'elle soit reçue par l'ange inférieur (45). Ainsi, dit saint Thomas, font nos docteurs humains : ce qu'ils conçoivent synthétiquement, ils l'explicitent de multiples manières pour le rendre accessible à la capacité intellectuelle de leurs élèves.

Si l'on peut trouver un point de ressemblance entre l'illumination angélique et l'enseignement humain, les différences sont sûrement plus évidentes. Chez les anges, l'ordre de nature est strictement observé: c'est nécessairement l'esprit le plus puissant et le plus élevé qui éclairer celui qui vient immédiatement après lui et ainsi de suite. De plus, l'enseigné n'a pas à craindre d'être induit en erreur. Chez les hommes, il en va autrement... Rien n'assure que tel maître soit plus intelligent que son disciple et qu'il ne l'engage pas dans la voie de coutumes intellectuelles regrettables qui le marqueront pour la vie. Aussi,

45. Cf. Ia, q. 106, a. 1, c.; ibid., q. 55, a. 3, c.

Platon recommandait-il de veiller avec le plus grand soin au choix des éducateurs de la jeunesse.

Le législateur ne doit pas permettre que l'éducation de l'enfance soit une préoccupation de second plan, pas davantage un à-côté de son oeuvre; mais, comme c'est une nécessité primordiale que soit bien choisi, pour commencer, l'homme qui devra veiller sur l'enfance, dès lors celui qui, entre tous les citoyens de l'Etat, sera sous tous les rapports le meilleur, c'est à cet homme que, de tout son pouvoir, le législateur doit, après l'avoir institué, prescrire d'être celui qui veillera sur elle. (46)

Qui donc sera "le bon maître"? Et, tout d'abord, en quoi consiste au juste l'enseignement chez les hommes? L'enseignement est un art qui coopère à la nature. Il est certains arts dont la matière ne comporte aucun principe d'activité susceptible de collaborer à la réalisation de l'oeuvre. C'est le cas de l'architecture : dans la pierre, on ne trouve aucune force active qui tende à l'édification d'une cathédrale; il n'y a là qu'une aptitude passive. Mais, d'autres arts supposent une matière où réside un certain principe actif tendant à la réalisation du dessein envisagé. Ainsi la médecine : dans le corps du malade existe une tendance naturelle vers la santé. Dans les arts de la première catégorie, les effets ne peuvent résulter que de l'art, jamais de la

46. Lois, VI, 766a. L'on pense aussi à la réflexion de Michel de Saint Pierre, dans Les Nouveaux Aristocrates : "Nul n'est digne d'enseigner".

nature seule. Quand il s'agit des arts de la seconde catégorie, les effets peuvent résulter soit de la seule nature, soit de l'art. Ainsi un malade peut être guéri soit par la seule force de la nature, soit grâce au secours de la médecine. Or, dans les œuvres qui peuvent être produites, soit par l'art, soit par la nature, il faut que "l'art imite la nature" (47). Par exemple, si le froid rend malade, la nature guérit le sujet en le réchauffant; de même le médecin, en pareille circonstance, utilisera la chaleur. De plus, il faut remarquer que, dans ce cas, l'art agit comme un facteur qui aide la nature, cause intérieure et principale. Le médecin est un principe extrinsèque qui fortifie la nature et lui procure les instruments et les secours dont la nature elle-même se sert habituellement pour produire ses effets.

L'enseignement est précisément un art de cette seconde espèce. Dans le disciple, en effet, se trouvent un principe actif de science, à savoir la lumière de l'intellect agent, et des principes universels naturellement connus. C'est pourquoi la science peut s'acquérir de deux façons : par invention ou par enseignement. Si quelqu'un applique les principes universels à des réalités particulières dont il a l'expérience grâce aux sens, il acquiert par sa propre découverte la science des choses qu'il ignorait : il procède du connu à l'inconnu. Quiconque veut

47. Aristote, Phys., II, c.2, 194 a21.

enseigner doit suivre le même processus naturel, c'est-à-dire, partir de ce que son disciple connaît déjà, pour le conduire à la connaissance de choses qu'il ignorait; car "tout enseignement et toute discipline se fait à partir d'une connaissance pré-existante" (48). De même que le médecin produit la santé chez le malade par l'opération de la nature, ainsi le maître produit la science chez son disciple par l'opération de la raison naturelle de ce dernier : et c'est cela enseigner.

Contingit in scientiae acquisitione, quod eodem modo docens alium ad scientiam ignotorum deducit sicuti aliquis inveniendo deducit seipsum in cognitionem ignoti ... Sicut ergo medicus dicitur causare sanitatem in infirmo natura operante, ita etiam homo dicitur causare scientiam in alio operatione rationis naturalis illius : et hoc est docere; unde unus homo alium docere dicitur, et ejus esse magister. (49)

Le bon maître ne doit jamais perdre de vue ce principe pédagogique fondamental, parce que conforme au processus naturel de la raison humaine : aller du connu à l'inconnu. Or le connu pour le disciple qui a déjà un certain âge, c'est non seulement les tout premiers principes universels mais aussi les notions communes acquises depuis l'enfance et ces premières coutumes dont la force égale celle de la nature et qui peuvent avoir valeur de premiers principes pour celui qui les possède.

48. Aristote, Sec. Anal., I, c. 1.

49. De Ver., q. 11, a. 1, c. cf. Ia, q. 117, a. 1, c. Cont. Gent., II, c. 75, ad 3.

Si l'on considère le jeune qui aborde l'étude de la philosophie — c'est le point de vue qui nous intéresse particulièrement ici — le connu pour lui, ce sont les "mirabilia" que lui ont apportés les "humanités", ce sont les champs fleuris de la rhétorique et les vallées riantes de la poésie. Bien maladroit serait le maître qui prétendrait éléver d'un bond l'apprenti-philosophe sur les froides cimes de l'abstraction. Sans doute fera-t-il seul l'ascension, quitte à engendrer chez son disciple l'ébahissement et la stupeur plutôt que l'"admiratio".

"Si autem aliquis alicui proponat ea quae in principiis per se notis non includuntur, vel includi non manifestantur, non faciet in eo scientiam"...

(50). Heureux encore si l'esprit du jeune rhétoricien n'est pas déjà engagé sur la voie de l'erreur par un enseignement antérieur déficient ou par une littérature pernicieuse pour un jugement non formé. Descartes avait raison de préférer enseigner Poliandre plutôt que Epistemon. "Poliandre, ce sera vous qui aurez l'avantage, parce que vous n'êtes pas préoccupé, et il me sera bien plus aisé de ranger du bon côté une personne neutre, que non pas Epistemon, qui se trouvera souvent engagé dans le parti contraire" (51).

Quoi qu'il en soit des coutumes déjà acquises par le jeune, il est essentiel que le maître en tienne compte sous peine de voir son

50. De Ver., q. 11, a. 1, c.

51. La Recherche de la Vérité, dans Oeuvres..., p. 883.

enseignement refusé comme étranger à la raison.

S'il veut conduire son disciple du connu à l'inconnu et créer chez lui de bonnes habitudes intellectuelles, le maître doit constamment se rappeler le processus par lequel lui-même a accédé à l'universel. Son rôle n'est pas d'exposer dogmatiquement des conclusions, mais plutôt de refaire, dans un discours progressif, les démarches qui lui ont permis d'acquérir telle ou telle notion. La parole prend ici toute sa valeur comme agent d'enseignement. C'est au moyen des signes que sont les mots que le maître peut exposer la démarche de sa raison naturelle de sorte que le disciple, à l'aide de tels signes, puisse faire le même chemin et ainsi arriver à la connaissance des inconnus.

Secundum hoc unus alium docere dicitur,
quod istum discursum rationis, quem in se facit
ratione naturali, alteri exponit per signa et sic
ratio naturalis discipuli, per hujusmodi sibi pro-
posita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit
in cognitionem ignotorum. (52)

"Minister naturae" comme le médecin, le bon maître a toujours en vue d'aider la raison naturelle de son disciple à connaître le vrai. Dans ce but, il lui propose des instruments appropriés : ce sont, par exemple, des propositions moins universelles dont le jeune est capable de juger en vertu de ce qu'il sait déjà; ou encore des exemples.

52. De Ver., q. 11, a. 1, c.

sensibles tirés de la littérature qui lui est familière, ou bien quelque similitude, analogie ou opposition : voilà autant de moyens par lesquels le disciple est conduit, comme par la main, à la connaissance de l'universel. Cela suppose évidemment, que le maître, n'est pas lui-même enfermé dans une spécialisation à outrance — fût-ce celle de la philosophie — qui lui rende le monde des lettres ou celui des sciences totalement hermétiques.

Dicit autem magister discipulum ex praecognitis in cognitionem ignotorum, dupliciter. Primo quidem, proponendo ei aliqua auxilia vel instrumenta, quibus intellectus ejus utatur ad scientiam acquirendam: puta cum proponit ei aliquas propositiones minus universales, quas tamen ex praecognitis discipulus dijudicare potest; vel cum proponit ei aliqua sensibilia exempla, vel similia, vel opposita, vel aliqua hujusmodi, ex quibus intellectus addiscentis manuducitur in cognitionem veritatis ignotae. (53)

Outre ce mode inductif qui consiste à conduire à l'universel à partir du sensible, le maître peut aussi utiliser le mode déductif en aidant son disciple à tirer les conclusions des principes universels. De lui-même, le jeune n'a pas assez de force de jugement pour déduire toutes les conclusions contenues dans les principes et pour résoudre ces conclusions dans les principes mêmes; c'est pourquoi il a besoin d'un guide qui fortifie son intelligence.

Alio modo, cum confortat intellectum addiscentis ... in quantum proponit discipulo ordinem principiorum ad conclusiones qui forte per seipsum non haberet tantam virtutem collativam, ut ex principiis posset conclusiones deducere ... Et per hunc modum ille qui demonstrat, auditorem scientem facit. (54)

Résoudre les conclusions dans les principes, voir la certitude des conclusions à la lumière des principes, c'est cela juger, au sens le plus strict. Si le maître veut former le jugement de son disciple, il doit constamment s'efforcer de rattacher le propre au commun, le particulier à l'universel, précisément parce que c'est le plus universel qui est le plus connu de nous.

Certes, notre connaissance origine dans le sensible mais, aussi bien dans le sens que dans l'intelligence, la connaissance du plus commun est antérieure à la connaissance du moins commun. "Tam secundum sensum quam secundum intellectum, cognitio magis communis est prior quam cognitio minus communis" (55). La raison en est que ce qui doit passer de la puissance à l'acte parvient d'abord à un acte imparfait avant d'atteindre l'acte parfait. Dans le cas de la connaissance, l'acte parfait, c'est la science achevée qui fait connaître les choses d'une manière distincte et précise. L'acte incomplet, c'est une science imparfaite qui ne donne qu'une connaissance indistincte et confuse

54. Ia, q. 117, a. 1, c.

55. Ia, q. 85, a. 3, c.; cf. In I Phys., lect. 1, n. 6.

mais en même temps très certaine. Ainsi, je connais d'abord — et avec grande certitude — que je vois au loin un corps; puis je m'aperçois que c'est un vivant, et puis un cheval. Et si je veux préciser davantage ma connaissance, elle perd en certitude ce qu'elle gagne en distinction.

Procéder du commun au propre dans son enseignement, et rattacher le propre au commun, c'est se conformer à la démarche naturelle de la raison humaine. C'est pourquoi il faut placer la logique au tout début de l'enseignement de la philosophie, non qu'elle soit facile certes, mais parce que c'est elle qui donne le mode commun de procéder dans toutes les autres sciences, en apprenant à raisonner avec ordre, facilité et sans erreur.

De plus, avant d'engager l'étudiant dans telle ou telle discipline particulière il est très important de lui apprendre le mode de procéder propre à chaque science. De cette façon, le jeune sera averti qu'il ne peut recevoir toutes choses selon un mode identique et, avant même de pouvoir juger des conclusions d'une science en particulier, il sera à même de juger du mode de procéder dans n'importe quelle science. Ne serait-ce pas là un moyen de prévenir, pour une part, les effets nocifs de la coutume intellectuelle ?

Quia diversi secundum diversos modos veritatem inquirunt; ideo oportet quod homo instruatur per quem modum in singulis scientiis sint recipienda ea quae dicuntur. Et quia non est facile quod homo simul duo capiat, sed dum ad duo attendit, neutrum capere potest; absurdum est, quod homo simul quaerat scientiam et modum qui convenit scientiae. Et propter hoc debet prius addiscere logicam quam alias scientias, quia logica tradit communem modum procedendi in omnibus aliis scientiis. Modus autem proprius singularum scientiarum, in scientiis singulis circa principium tradi debet. (56)

Une spécialisation prématuée est un moyen à peu près infaillible d'enfermer un esprit dans les étroites limites d'un système clos qu'il sera toujours tenté d'ériger en méthode universelle. C'est pour quoi la fin de l'enseignement au niveau secondaire (57) ne saurait être de former ni un savant ni un spécialiste. A ce stade, l'étudiant devrait plutôt posséder l'habitus de la méthode qui le rende apte à juger du mode de procéder dans toutes les disciplines même s'il ne peut juger de la vérité des conclusions scientifiques. C'est cet habitus qu'Aristote appelle *καὶ δεῖλα* et qu'il oppose à *ἐπιστήμη*.

En tout genre de spéulation et de recherche, il semble qu'il y ait deux attitudes possibles : à l'une convient le nom de science de l'objet, à l'autre celui d'une certaine espèce de culture. En effet, c'est bien le propre d'un

56. In II Metaph., lect. 5, n. 335.

57. Ce mot est devenu équivoque; disons, une fois pour toutes qu'il désigne ici les années d'étude qui se placent entre le cours primaire et l'Université.

esprit cultivé que de pouvoir porter un jugement pertinent sur la forme bonne ou mauvaise d'un exposé ... Nous regardons cette personne cultivée comme capable de juger à elle seule, pour ainsi dire de tout, tandis qu'une autre n'est à même de le faire que dans un domaine déterminé. (58)

Au début de l'Ethique, le Stagirite fait une distinction semblable qui pourrait servir à caractériser le niveau de l'enseignement universitaire et celui de l'enseignement secondaire. "Chacun juge correctement de ce qu'il connaît, dit-il, et en ce domaine il est bon juge. Ainsi donc, dans un domaine déterminé, juge bien celui qui a reçu une éducation appropriée tandis que, dans une matière excluant toute spécialisation, le bon juge est celui qui a reçu une culture générale" (59).

Il n'est point question ici, répétons-le, de nous éléver contre la spécialisation dans quelque domaine que ce soit. Il est peu d'hommes aujourd'hui qui ne souscriraient à la pensée de M. Henri-Irénée Marrou :

La civilisation occidentale est parvenue à un tel degré de complexité que le macrocosme de la civilisation collective ne peut plus se refléter tout entier dans le microcosme d'une culture personnelle. Dès lors, à moins de glisser bientôt

-
58. Part. des Anim., I, c. 1, 639 a.
 59. Eth. à Nic., I, c. 1, 1095 a. C'est sans doute, en référence à ces textes ou à d'autres semblables, que Quintilien écrit : "Nunc de ceteris artibus, quibus instituendos ... pueros existimo, strictim subjungam, ut efficiatur orbis ille doctrinae, quam Graeci έγκυλιον παιδείαν vocant". Institution oratoire, I, c. 10.

vers une barbarie nouvelle, il faut bien s'orienter vers une conception polyphonique de la culture où des parties concertantes mais distinctes, seront assumées par les uns ou les autres, "diversis diversa". (60)

Nous sommes aussi pleinement d'accord avec M. Jean Ladrière, lorsqu'il écrit :

Rester étranger à la science, c'est rester étranger à la culture de ce temps et donc à sa propre histoire, c'est manquer — pour une part tout au moins — l'enracinement qui porte l'homme d'aujourd'hui, c'est se soustraire en partie à l'universalité de la communication. C'est aussi rester partiellement obscur à soi-même, car, que nous le voulions ou non, le monde où nous vivons est imprégné de la présence de la science. (61)

S'il est stupide de partir en guerre contre la spécialisation, il l'est tout autant de faire campagne en faveur d'une spécialisation précoce dont la "mentalité spécialiste" est le fruit. Sous peine de manquer la formation de l'homme, au profit — prétendu — de celle du technicien, le cours secondaire doit demeurer un cours de formation générale où l'on cultive les qualités de l'esprit pour elles-mêmes et, accessoirement, les connaissances. "Si l'ambiance actuelle est à

60. L'Avenir de la culture classique, dans Esprit, fév. 1955, p. 184.
 61. La Science dans une Philosophie de la Culture, dans La Science peut-elle former l'homme ? cahier n. 12 de Recherches et Débats, août 1955, Paris, Lib. Arthème Fayard, p. 22.

l'utilitarisme, le besoin n'en est que plus grand d'activités désintéressées. Habitué à étudier sans l'aiguillon d'une utilité immédiate, l'élève, au lieu de s'enclore dans une spécialisation précoce, s'ouvre au travail de l'esprit considéré comme une fin. La formation désintéressée, l'aptitude à tout, l'intellectualisme ouvert consacrent la grandeur de l'esprit" (62). Cette grandeur de l'esprit — qui est celle de l'homme — trouve encore aujourd'hui des hérauts et des défenseurs, chez nous, aussi bien qu'à l'étranger. "Pour que l'âme éclose au monde qui est vraiment celui de l'homme, pour qu'elle reconnaissasse les chemins de sa dignité, on ne saurait lui en ménager l'occasion avec trop de soin. Et c'est justement ce qu'empêche la spécialisation précoce, prématuée, qui se traduit par un refus plus ou moins net des humanités" (63).

D'ailleurs, une solide formation générale est plus que jamais nécessaire au technicien lui-même.

Je suis frappé, écrit Paul Ricoeur, par le langage que tiennent les technologues : le retard à la spécialisation est, dans le monde moderne, nous disent-ils, un facteur d'ajustement; si l'adaptation aux techniques doit être de haute qualité,

-
62. A. Noirfalise, Les auteurs anciens et l'homme d'aujourd'hui, dans Les Etudes classiques, XXI, n. 4, cité par Roger Cousinet, La Culture intellectuelle, Paris, Les Presses de l'Île de France, 1954, p. 67.
 63. Louis Theubet, L'Homme et le Spécialiste, dans Revue de l'Université d'Ottawa, XXIX, 1959, p. 400.

c'est-à-dire si elle doit résERVER une part de mobilité professionnelle, d'ajustement polyvalent, de coordination entre techniques spéciales, si elle doit rester intelligente et inventive, il faut qu'elle soit culturellement dominée . (64)

Il est nécessaire que le futur technicien apprenne à penser et à exprimer sa pensée par la parole et par l'écrit, il est nécessaire aussi qu'il apprenne l'esprit de finesse, le sens de l'humain et du relatif : la relève des grands chefs de l'industrie moderne ne peut se faire que par des sujets qui sachent être humains autant que savants. Nos voisins américains l'ont compris; après avoir tenté à peu près toutes les expériences dans le domaine pédagogique, ils reviennent vigoureusement aujourd'hui à une culture plus générale et "tendent de plus en plus à fixer la spécialisation au niveau supérieur de l'université ou du "senior college" (65).

En résumé, le bon maître — au niveau secondaire toujours — c'est celui qui apprend d'abord à ses élèves à penser et à juger, c'est celui qui vise à former non des spécialistes, mais avant tout des hommes : c'est en ce sens que l'on parle de "culture humaniste". Selon Emile Bréhier (66), "le mot [humanisme] suggère naturellement un certain mode d'éducation, une éducation libérale qui développe toutes

-
- 64. La Parole est mon royaume, dans Esprit, fév. 1955, p. 194.
 - 65. Jean Genest, Nos Collèges classiques et le problème de la spécialisation, dans Relations, XVII, déc. 1957, pp. 320-22.
 - 66. Science et Humanisme, Paris, Albin Michel, 1947, p. 14.

les facultés humaines par opposition à l'éducation des spécialistes".

Chez les Latins, l' "humanitas" désigne d'abord la totalité des hommes nés de la terre, de l' "humus"; elle signifie ensuite un sentiment de bienveillance et de bonté envers tous les hommes, c'est la φιλανθρωπία des Grecs. Enfin, l' "humanitas" c'est la culture générale de l'esprit, l'étude des sciences et des arts; l'on rejoint ici la ταῦτεστα décrite par Aristote. C'est à ce dernier sens qu'il faut rattacher nos mots français d' "humanisme", de "culture humaniste", d' "humanités," s'ils signifient encore quelque chose. Il est contradictoire, croyons-nous, de parler d' "humanités techniques", d' "humanités littéraires" ou d' "humanités scientifiques".

Les humanités purement littéraires, sans sciences et mathématiques, sont aussi fausses et tronquées que le sont les humanités scientifiques et mathématiques sans lettres. Les humanités ne sont pas une vague liste hétéroclite de matières juxtaposées, mais un ensemble de disciplines de formation de qualités complémentaires, utiles à tous ceux qui en sont capables. ... Elles ne préparent pas du tout à des spécialités, puisqu'elles visent à développer les qualités générales et les capacités de l'esprit; elles maintiennent que la formation doit primer l'information et que le général doit passer avant le spécial aussi bien dans l'ordre chronologique que dans l'ordre d'importance. Elles ne visent pas du tout à former des spécialistes avant le temps mais à préparer l'esprit à apprendre. Ce qu'elles dispensent, ce ne sont pas des connaissances spéciales, utiles pour des groupes destinés à des professions particulières, mais des connaissances de formation

générale pour tous et préparant à étudier des professions. "Le cours secondaire, a-t-on écrit, vise à enseigner un ensemble assez complet de connaissances, sans chercher à tout enseigner à chacun". A ma connaissance, tel n'a jamais été le but des véritables humanités. Ce dernier a toujours été, non pas l'information indigeste et superficielle de connaissances spéciales, mais la formation des qualités de l'esprit, le perfectionnement des capacités de l'esprit, l'ouverture de l'esprit, le développement de l'imagination, de la sensibilité, de la pensée, de la réflexion, de la raison. (67)

Pour donner pareille formation, il va sans dire que le maître doit lui-même être un homme ouvert, cultivé, accueillant aux idées étrangères aux siennes, un homme qui ait le sens de la valeur qui appartient à tout homme, de quelque discipline et de quelque profession qu'il soit, un homme chez qui l'humanisme soit devenu une attitude de pensée, de conduite, de sentiment qui pénètre sa vie entière. Loin de se cantonner dans une étroite spécialité, un tel maître saura constamment découvrir des analogies, rapprocher d'un sujet déterminé ce qui s'y relie ou s'y rapporte. A propos de l'Odyssée, par exemple, il mentionnera l'admirable Pénélope de Gabriel Fauré. S'il commence l'épisode d'Orphée des Géorgiques, il évoquera la musique de Gluck et les grands peintres d'Orphée, de Rubens à Gustave Moreau. S'il est professeur de sciences, il reconnaîtra qu'une équation mathémati-

67. Maurice Lebel, Le Rapport Parent, réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaine Missionnaire, 1965, pp. 10-11.

que n'exprime pas toute la réalité du temps ou du mouvement, il rappellera que les théories physiques ont une histoire (68) et citera les grands textes de Louis de Broglie, de Claude Bernard, etc., sur le caractère provisoire et fragmentaire de ces théories; il indiquera aussi les répercussions des grandes découvertes scientifiques dans les domaines économique, sociologique, même artistique et littéraire. Et s'il est vrai que la philosophie est particulièrement "une école de réflexion, de critique et de libération intellectuelle" (69), le professeur de philosophie, moins que personne, ne peut se permettre d'être "l'homme d'un seul livre". Qu'il s'efforce constamment de garder contact avec le monde des sciences de la nature, avec celui de l'art et de la littérature, soit par des exemples bien choisis, soit par des

-
68. "L'étude des tâtonnements de la science, de la génération et de la rectification des doctrines et des démonstrations, des erreurs même, constitue la meilleure et la plus concrète des leçons de logique. Parce qu'elle permet de comprendre la continuité, les renouvellements, les alternances de la pensée scientifique; parce qu'elle est une école de modération et d'esprit critique, en nous montrant, au cours des siècles, les mêmes types d'interprétation, les mêmes dogmatismes parfois, et les mêmes raidissements, les mêmes scléroses de l'orthodoxie, et aussi les mêmes renouvellements, les mêmes libérations". René Poirier, Sur la crise de la philosophie des sciences, dans La Science peut-elle former l'homme?, p. 121.
 69. L. Althusser, L'enseignement de la philosophie, dans Esprit, juin 1954, p. 862. "Un philosophe ne peut pas savoir toutes les sciences, disait Bergson, mais il doit s'être mis en état de les apprendre toutes". Cité par Emile Bréhier, Sciences et Humanisme, Paris, Albin Michel, 1947, p. 17.

comparaisons qui mettent en lumière les points de vue complémentaires. Quel meilleur point de départ à une étude de la connaissance sensible que les magnifiques images sensorielles du Bateau ivre de Rimbaud ou des Correspondances de Baudelaire ? Pour amener les élèves à se poser le problème du temps, pourquoi ne pas partir de quelques pages de Proust ou encore de la pièce de Henri-René Lenormand : Le temps est un songe ? Chacun sa vérité de Pirandello pourrait servir d'introduction à l'étude de "la critique de la connaissance". Le professeur de philosophie doit aussi être prêt à expliquer à ses étudiants qu'une théorie philosophique sur la composition des corps naturels comme celle de l'hylémorphisme (70) est loin d'être inconciliable avec les théories physiques sur la constitution de l'atome : l'une explique la possibilité du changement, l'autre tente d'en montrer le comment.

Entre les différentes disciplines, la possibilité de rapprochements est infinie; à chaque professeur de les découvrir dans le champ toujours plus vaste de ses intérêts intellectuels.

Il n'y a point de culture sans communion des esprits et sans un certain universalisme d'intérêts. Or la loi de fer de la spécialisation, qui gagne progressivement notre civilisation, isole les esprits et affaiblit leur intérêt pour ce qui se trouve en dehors de leur spécialisation. ... La culture peut être sauvée si le

70. De $\mu\lambda\eta$ - matière - et $\mu\sigma\varphi\eta$ - forme.

spécialiste accepte de ne pas se laisser accaparer par sa spécialisation et de réserver un peu de lucidité et non point l'attention usée d'une fin de journée trop chargée, pour s'ouvrir à d'autres problèmes que ceux qui l'occupent professionnellement. (71)

Spécialiste, le professeur doit à tout prix se garder de la "mentalité spécialiste" s'il veut prévenir ce travers chez les jeunes. "Que le spécialiste garde le sens de la mesure et du relatif, qu'il connaisse son activité comme partielle, liée à un ensemble infiniment plus vaste et subordonnée à une fin humaine" (72). Les inconvénients de la coutume intellectuelle seront prévenus, pour une large part, si le maître est avant tout un homme qui entend former des hommes.

Mais l'on ne saurait oublier que le maître n'est que la cause instrumentale de la formation du disciple; l'agent principal, c'est le disciple lui-même. Répétons-le : l'enseignement n'est pas un simple transfert de la science mais, avant tout, l'art de susciter l'activité de la raison naturelle de l'élève. Ce qui signifie que, pour le succès

-
71. François Russo, De l'Inculture d'une culture scientifique, dans La Science peut-elle former l'homme ?, pp. 30-31.
 72. Louis Theubet, L'Homme et le Spécialiste, dans Revue de l'Université d'Ottawa, XXIX, 1959, p. 385. Le texte suivant rappelle aussi que, pour voir une science sous son juste éclairage, il faut la voir reliée aux autres : "Tum demum recte artes tractantur, cum aliae aliis junguntur. Choris gaudent musae, dialectica rhetoribus usui est, geometria astronomis, poetam philosophia, philosophum poetica commendat, atque id est quod ἔργον λέγεται vocamus ταῦτα". Philippi Melanthonis Opera, vol. XX, Grammatica graeca integra, p. 79.

de l'enseignement, des qualités bien précises sont exigées de la part du disciple et particulièrement de celui qui aborde une science. Saint Thomas en nomme trois principales :

Humilitas ergo in eis requiritur quantum ad disciplinam quae est per auditum. . . . Rectitudo autem sensus, quantum ad judicium auditorem, Job, XII, 11 : "Nonne auris verba dijudicat?" Sed fecunditas quantum ad inventionem, per quam ex paucis auditis, multa bonus auditor annuntiet . (73)

Saint Thomas parle d'abord d'humilité ou de docilité. Nous avons montré plus haut que la foi humaine est nécessaire au débutant dans la science : "oportet addiscentem credere". Puisqu'il en est ainsi, il est nécessaire que le disciple sache d'abord écouter. "Incline ton oreille et tu recevras la doctrine", dit l'Ecriture, "si tu aimes écouter, tu deviendras sage" (74). Savoir écouter, c'est tout un art, que Plutarque s'est efforcé d'enseigner dans son opuscule : Comment il faut ouïr. "Nature pour ceste cause a donné à chacun de nous une langue seule et deux oreilles : pource qu'il faut plus ouïr que parler" (75). Dans ce cas, il serait étrange qu'il y eût un art de bien parler et non point un art de bien écouter. Pour bien ouïr, il faut être préparé, non moins que celui qui parle.

73. De Commendatione S. Scripturae, Opusc. XL, III, éd. Mandonnet, Paris, Lethielleux, 1927, p. 494.

74. Eccli., VI, 34.

75. Plutarque, Comment il faut ouïr, trad. Jacques Amyot, Québec, M. Doyon, 1956, c. III.

[Certains] cuident que tout l'affaire soit en celui qui dit, et rien en celui qui escoute : ains veulent que celui qui a à harenguer viene bien préparé, et ayant bien diligemment pensé à ce qu'il doit dire, et eux, sans avoir rien pour pensé, et sans se soucier de leur devoir se vont seoir là, tout ne plus ne moins que s'ils estoient venus pour souper à leur aise, pendant que les autres travaileroient. (76)

Celui qui reçoit l'enseignement, doit se rappeler qu' "il est à moitié de la parole avec celui qui dit, et lui doit aider, non pas examiner rigoureusement les fautes du disant, et peser en severe balance chacun de ses mots, et chacun de ses propos" (77). Etre docile, c'est écouter avec humilité et bienveillance car "le parler requiert grace, benevolence, et amitié". "Prester l'oreille attentivement avec douceur, quand quelque autre propose, est fait en homme studieux" (78).

L'auditeur docile ne se laisse pas rebuter par les difficultés du début, mais il persévère dans le "bien ouïr". L'art de la musique ne s'apprend pas en un jour ni sans labeur et sans peine.

... ainsi est-il de la Philosophie, laquelle du commencement semble avoir ne say quoy de maigre et d'estrange, tant es choses, comme es termes et paroles : mais pour cela il ne faut pas, à faute de coeur, s'estonner à l'entrée ni laschement discourager, ains faut es-

76. Plutarque, Comment il faut ouïr, c. XIV.

77. Ibid.

78. Ibid., cc. XIII, X.

sayer tout, en perseverant, et desirant tousiours de tirer outre, et passer en avant, en attendant que le temps amene celle familiere connaissance et acoustumance, qui rend à la fin doux tout ce qui de soy mesme est beau et honeste : car elle viendra en peu de temps : appor- tant quand et elle une clarté et limiere grande à ce que lon aprend" ... (79).

Que le disciple prenne patience, qu' "il ne se trouble point ni n'abbaye point à chasque propos. ... ceux qui tout soudain contre-disent, n'estans escoutez ni n'escoutans, ains parlans tousiours alen- contre de ceux qui parlent, font une faute malseante et de mauvaise grace" (80).

Si le disciple doit éviter de poser des questions importunes et hors de propos, cela n'exclut nullement, au contraire, qu'il interroge, à propos, sur ce qu'il n'a pas compris; "peut estre vaudroit-il mieux ne cacher point son ignorance, ains la mettre en evidence pour la faire guarir" (81). Plutarque blâme ceux qui "par une importune ambition et vaine emulation de monstrarer la promptitude de leur esprit contre d'autres, devant qu'ils l'ayent compris, disent qu'ils l'entendent, et ainsi iamais ne le conçoivent" (82).

Une telle docilité, loin d'être pure passivité de la part du disci-

79. Plutarque, Comment il faut ouïr, c. XVIII.

80. Ibid., c. IV.

81. Ibid., c. X.

82. Ibid., c. XVIII.

ple, implique déjà cette deuxième qualité que saint Thomas appelle la "rectitudo sensus". S'il est nécessaire, au début, d'accepter certaines vérités sur l'autorité du maître, ce n'est là qu'un état provisoire. Très tôt, le disciple doit s'exercer à juger de ce qu'il entend. "Auditorum oportet judicare de auditis" (83). Pour juger sainement, que le disciple s'efforce au départ de purifier son esprit des préjugés concernant la personne du maître : "en philosophie, il faut mettre à part la réputation de celui qui met en avant un propos, et examiner le propos à part" (84). Qu'il prenne garde aussi de se laisser séduire par l'élégance du langage. "Aussi faut-il que le sage auditeur, et qui a l'entendement pur et net de passion, laisse là le langage affetté et fardé ... mais qu'avec une profonde attention il descende au fond de la sentence et de l'intention du disant, pour en retirer ce qu'il y aura d'utile et de profitable" (85).

Ceux qui se contentent de tout recevoir dans une passivité béate demeurent dans l'état d'enfance. Ils ne veulent pas "quand ils sont à part en leur privé, se travailler pour entendre ce qu'ils ont ouï, ainsi donner le travail au docteur qui lit, ... ressemblans aux petits oyselets qui ne peuvent encore voler, et qui baaillent tousiours attendant la becquée d'autrui et voulans qu'on leur baille ia tout masché et tout

83. In III Metaph., lect. 1, n. 342.

84. Plutarque, Comment il faut ouïr, c. VII.

85. Ibid., c. VIII.

prest" (86). Pareil état est encore comparable à une certaine léthargie; or, le bon auditeur doit être en éveil. "In cognitione duo est considerare : scilicet receptionem, et judicium de receptis. Quantum igitur ad judicium de receptis, potior est vigilantis cognitio quam dormientis..." (87). Si l'audition est le commencement de la connaissance, le jugement en est le complément "judicium est completivum cognitionis" (88). Le but ultime de l'enseignement est précisément de substituer à la foi humaine le jugement personnel du disciple. La "rectitudo sensus" est fondamentalement un don de la nature, puisqu'elle est enracinée dans le sens commun, lui-même donné par la nature. Mais le discernement peut s'éduquer et dans la perspective d'une culture largement humaine, la formation du jugement doit être le principal objectif poursuivi conjointement par le maître et l'élève. Le disciple qui s'habitue à user de son discernement pour juger des paroles entendues a de bonnes chances de ne pas se laisser "piper et aveugler" (89), plus tard, par des coutumes intellectuelles devenues plus fortes que la raison.

La troisième qualité que saint Thomas attribue au bon disciple est la fécondité, c'est-à-dire l'invention qui permet de tirer beaucoup de choses du peu de paroles entendues. "Fecunditas quantum ad

86. Plutarque, Comment il faut ouïr, c. XIX.

87. De Ver., q. 12, a. 3, ad 1.

88. Hallae, q. 173, a. 2.

89. Montaigne, Essais, I, c. 49.

inventionem, per quam ex paucis auditis multa bonus auditor annuntiet"

(90). Ce qui suppose deux choses : D'abord que le maître ait donné au disciple ces principes généraux et ces notions universelles dont nous avons parlé. Si le maître n'enseigne que des conclusions particulières, si précises et si distinctes soient-elles, le disciple n'aura jamais qu'une connaissance probable parce qu'il ne résout pas dans les principes. Pour la même raison, il ne saurait de lui-même tirer aucune conclusion de principes qu'il ne possède pas, et aura besoin d'être enseigné de chaque vérité singulière.

Quamdiu enim non fit resolutio cognitorum
in sua principia, cognitio non firmatur in uno,
sed apprehendit ea quae cognoscit secundum pro-
babilitatem quamdam utpote ab aliis dicta : unde
necesse habet de singulis acceptiōē ab aliis
habere. Sicut si aliquis nesciret geometriae
conclusiones ex principiis deducere, habitum
geometriae non haberet; sed quaecumque de con-
clusionibus geometriae sciret, apprehenderet
quasi credens docenti, et sic indigeret ut de sin-
gulis instrueretur; non posset enim ex quibusdam
in alia pervenire firmiter, non facta resolutione
in prima principia. (91)

La seconde condition de fécondité intellectuelle se prend du côté de l'intelligence du disciple. Il faut un esprit aigu et pénétrant pour déduire d'un coup les effets, de la cause et les propriétés, de la nature. Et il faut une puissante "vis collativa" pour tirer jusqu'aux

90. De Commendatione S. Scripturae, Opusc. XL, III.
91. De Ver., q. 12, a. 1, c.

moindres conclusions contenues virtuellement dans les principes.

Saint Thomas oppose l'acuité d'esprit à l'hébétude et il tire de l'ordre sensible une éclairante similitude. On dit de quelqu'un qu'il a des sens aigus ou pénétrants lorsqu'il peut percevoir des choses éloignées soit par la vue, soit par l'ouïe ou l'odorat. Au contraire, on taxera d'hébétude celui qui ne peut percevoir qu'un objet très rapproché et très sensible. Ainsi dans l'ordre intellectuel : est doué d'un esprit pénétrant et fécond celui qui, dans quelques principes, voit beaucoup de choses. Tandis que celui-là souffre d'hébétude qui ne peut rien saisir — et encore imparfaitement — sans l'explication d'un maître.

Ille dicitur esse acuti sensus circa intelligentiam qui statim ad apprehensionem proprietatis rei, vel etiam effectus, naturam rei comprehendit, et in quantum usque ad minimas conditiones rei considerandas pertingit. Ille autem dicitur hebes circa intelligentiam qui ad cognoscendam veritatem rei pertingere non potest nisi per multa ei exposita, et tunc etiam non potest pertingere ad perfecte considerandum omnia quae pertinent ad rei rationem. (92)

Dans l'opuscule que nous avons largement cité, Plutarque parle aussi de fécondité ou d'invention comme une des qualités du bon auditeur.

92. Hallae, q. 15, a. 2, c.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20



Au reste, ie conseilleroye à ces autres là ... que prenans en leur esprit les paroles d'autrui, ne plus ne moins qu'une semence et un principe, ils le nourrissent et l'acroissent, pource que l'esprit n'est pas comme un vaisseau qui ait besoin d'estre rempli seulement, ains plus tost a besoin d'estre eschaufé par quelque matiere qui lui engendre une émotion inventifve, et une affection de trouver la verite.

... Si doncques il est besoin encore de quelque autre precepte pourachever l'office d'un bon auditeur, c'est qu'il faut qu'en se souvenant de celui que ie vien de dire, il exerce son entendement à inventer de soy-mesme, aussi bien comme à comprendre ce qu'il entend des autres, à fin qu'il se forme au dedans de soy une habitude, non point sophistique, c'est à dire, apparente, pour savoir reciter ce qu'il aura entendu d'ailleurs, mais interieure et de vray Philosophe... (93)

Dans ce chapitre, nous avons d'abord tenté de montrer comment la raison peut reprendre ses droits contre des coutumes intellectuelles acquises. Le premier pas est, évidemment, de prendre conscience des liens de la coutume. Les voyages dans le lieu et le temps, peuvent être un moyen efficace de créer, à l'égard des coutumes, un doute salutaire, point de départ nécessaire de toute conversion intellectuelle. Pour dominer des coutumes intellectuelles acquises, il faut non seulement une volonté énergique, mais aussi une certaine ascèse des passions puisque l'appétit y est si profondément engagé et surtout une

93. Comment il faut ouïr, c. XIX.

vigueur intellectuelle exceptionnelle dont saint Augustin est un exemple rare.

Puisqu'il est tellement difficile de se libérer de l'emprise des coutumes intellectuelles installées en nous, il faut veiller, le plus possible, à prévenir leur envahissement : et c'est l'affaire de l'éducation. Les premières coutumes ayant valeur de premiers principes à peu près intangibles, on ne saurait accorder trop d'importance à la première éducation ni l'entourer de trop de soins. Le jeune restera presque irrémédiablement marqué par ce qu'on lui aura d'abord enseigné. On peut dire que toute sa vie intellectuelle se trouve soumise à la continence des maîtres. Dans le monde angélique, l'enseignement se fait selon un ordre nécessaire : il y a une supériorité de nature de l'enseignant à l'enseigné. Mais chez les hommes, il en va tout autrement : le maître n'a pas nécessairement une intelligence plus puissante que celle de ses élèves et pour qu'il ne les engage point sur la voie de coutumes regrettables, bien des précautions sont à prendre. L'enseignement étant un art qui coopère à la nature, les conditions du succès sont à chercher et du côté du maître — comme cause instrumentale — et du côté de l'élève — comme cause principale de l'éducation.

Le maître est un guide qui doit conduire l'élève comme par la main et l'amener à découvrir des vérités nouvelles à partir de ce qu'il connaît déjà. Aller du connu à l'inconnu, procéder du commun au

propre, ce sont des principes fondamentaux à respecter si l'on veut développer de bonnes coutumes intellectuelles chez le jeune et former son jugement. C'est pourquoi il importe de donner une bonne initiation à la méthode propre à chaque science avant d'instruire de la science elle-même. Et si l'on veut prévenir les dérèglements de la "mentalité spécialiste", il faut à tout prix assurer au jeune une solide formation générale avant de l'engager dans la spécialisation. La fin de l'enseignement secondaire n'est pas l'information superficielle de connaissances spéciales, mais la formation des qualités de l'esprit pour elles-mêmes : il s'agit de former des hommes qui possèdent l'habitus de la méthode, qui sachent penser, réfléchir et juger. Seul un maître à l'esprit largement ouvert peut donner pareille formation.

D'autre part, le disciple est l'agent principal de son éducation. S'il entend être homme avant que d'être spécialiste, le jeune doit poursuivre comme objectif premier la formation de son jugement et s'ouvrir à une culture humaniste. Puisque la foi humaine est nécessaire au débutant dans la connaissance, qu'il apprenne d'abord l'art difficile de "bien ouïr". Que son audition ne soit point passive, mais qu'il s'exerce à juger sainement de ce qu'il entend, se méfiant des pièges de l'appétit. Et qu'il s'efforce de découvrir par lui-même, à partir des principes reçus, de nouvelles conclusions. Docilité, discernement, fécondité, telles sont les principales qualités qui permettent au

disciple de recevoir en bonne terre l'enseignement du maître et de le faire fleurir en bonnes coutumes intellectuelles avec le minimum de risques de déviations.

C O N C L U S I O N

* * * * *

Il existe trois facteurs qui font devenir les hommes bons et pleinement vertueux, et ces trois facteurs sont : nature, habitude et raison. Tout d'abord, il faut, de naissance, avoir la nature d'un être humain et non de quelque autre animal; ensuite, on doit avoir certaine disposition de corps et d'âme. Mais il y a plusieurs qualités qu'il n'est nullement utile d'apporter en naissant, car les habitudes acquises les modifient, et il y a en fait certaines qualités qui par nature sont susceptibles de se tourner indifféremment, sous l'influence des habitudes contractées, vers le meilleur ou vers le pire. Or les animaux autres que l'homme sont dans leur vie guidés surtout par la nature, bien que quelques-uns, à un faible degré, soient aussi guidés par leurs habitudes. L'homme, au contraire, vit aussi par la raison, car seul de tous les animaux il possède la raison; par conséquent, en lui doivent s'harmoniser l'un avec l'autre les trois facteurs dont nous parlons, car en fait les hommes, pour suivre leur raison, agissent en bien des cas contrairement à leurs habitudes et à leur nature, s'ils sont persuadés qu'il est meilleur de se comporter autrement. (1)

Ce texte d'Aristote nous semble résumer ce que nous avons voulu exposer dans ce travail. Même s'il se rapporte surtout à la vie morale de l'homme, il peut également s'appliquer à sa vie intellectuelle.

1. Aristote, Pol., VII, c. 13, 1332 a39-1332 b9.

L'on dira alors : il est trois facteurs qui assurent une vie intellectuelle réussie, équilibrée : nature, coutume et raison.

Evidemment, rien ne remplace le donné fondamental de la nature, et les dispositions de corps et d'âme accordées par la nature à chaque individu demeurent un mystère qui défie toutes les classifications des psychologues. Carrel a écrit que "l'étude de l'individualité psychologique est aussi décevante que serait celle de la chimie, si le nombre des corps simples devenait infini" (2).

Mais les dispositions naturelles à tel ou tel type de vie intellectuelle resteraient à l'état d'ébauches et de potentialités si elles n'étaient cultivées de façon à s'épanouir en habitudes. Sans la coutume, on ne saurait se mouvoir à l'aise dans aucun domaine de la vie intellectuelle. C'est elle qui assure l'uniformité, la spontanéité et la joie de l'activité intellectuelle. La coutume est essentielle à toute vie intellectuelle tant soit peu évoluée.

Mais Aristote continue : "il y a en fait certaines qualités qui par nature sont susceptibles de se tourner indifféremment sous l'influence des habitudes contractées, vers le meilleur ou vers le pire". Perfection de l'intelligence, la coutume peut facilement devenir une entrave

2. L'homme, cet inconnu, p. 338.

sérieuse à l'épanouissement de la vie intellectuelle elle-même et surtout au développement de l'homme total. C'est le cas, lorsque la coutume devient le critère du vrai, lorsque le mode accoutumé devient le mode de recevoir toute connaissance, lorsque la spécialisation dans une discipline donnée ferme à toutes les autres manifestations du savoir et aboutit à cette "mentalité spécialiste" qui isole les hommes et souvent les oppose les uns aux autres.

Les mauvais effets de la coutume sur la vie intellectuelle sont attribuables pour une large part, nous l'avons vu, au fait que l'appétit se trouve étroitement lié à ces coutumes et que, par conséquent, c'est toute la personne qui s'y trouve engagée. Aussi, faut-il une intervention énergique de la raison pour opérer les redressements qui s'imposent. "L'homme ... vit aussi par la raison; ... en fait les hommes, pour suivre leur raison, agissent en bien des cas contrairement à leurs habitudes..." Nous avons dit "intervention énergique de la raison"; il faut en effet, outre un solide jugement naturel, beaucoup de courage et d'honnêteté et d'amour de la vérité pour arriver à décoller de l'emprise de ses coutumes intellectuelles pour les juger, les dominer et les situer par rapport à l'ensemble de la culture humaine.

"Toute science qui n'est pas intégrée à une connaissance d'ensem-

ble de l'homme est pernicieuse" écrivait Albert Béguin (3). La spécialisation devient un instrument d'aliénation si elle n'est pas appuyée sur une solide culture humaniste qui est, en définitive, la culture de l'homme. C'est dans la mesure où elle fait plafonner l'homme à un niveau médiocre d'humanité que la mentalité spécialiste est à condamner. "Je suis homme et rien de ce qui est humain ne m'est étranger"; c'est cet admirable mot de Térence qu'il faut réapprendre pour son compte personnel et — si l'on est éducateur — c'est cela aussi qu'il faut apprendre aux jeunes que l'on veut éduquer.

L'éducation doit viser avant tout la formation de l'esprit, du jugement. C'est ce à quoi est ordonnée la culture humaniste qu'il faut à tout prix donner au jeune si l'on veut prévenir chez lui — dans la mesure du possible — la prédominance de la coutume sur la raison.

Une fois décanté, voire même "oublié", suivant le mot célèbre d'E. Herriot, l'enseignement de multiples connaissances, ce qui demeure et ce qui compte dans la vie, c'est l'équilibre de l'esprit, la rectitude du jugement, la finesse et la rapidité des intuitions, la facilité de l'expression, la psychologie des relations et des situations humaines, la force du caractère et de la volonté : d'un mot, la culture.

-
3. Cité par Emile Rideau, Les Grandes Ecoles forment-elles des hommes cultivés ?, dans La Science peut-elle former l'homme ?, p. 56.

Vers cet humanisme, qui assure aussi le plus haut rendement, la plus grande efficacité, doivent converger tous les aspects et toutes les formes de l'apprentissage de l'homme. (4)

Cette culture humaniste ne saurait se concilier avec la spécialisation prématuée — ce qui ne signifie pas, remarquons-le, qu'un enseignement de culture générale ne puisse prendre des accentuations diverses. Et pour ceux qui conserveraient l'illusion de "sauver du temps", en hâtant la spécialisation, citons le témoignage non équivoque de M. Wittenberg, professeur d'Université, docteur en sciences-mathématiques :

On pervertirait les précieuses années de collège si on les utilisait pour restreindre l'esprit de l'élève au lieu de l'élargir ... Et si l'on vous dit que les études supérieures ne peuvent suffire à la tâche de la formation spécialisée : ce n'est pas vrai ! L'Université peut gagner beaucoup plus de temps en disposant d'étudiants à l'esprit formé et mûri, sachant étudier, et prêts à l'effort, qu'elle ne saurait en économiser en prenant pour acquis tel ou tel chapitre. (5)

Puisque l'appétit est si étroitement lié à nos coutumes intellectuelles, on ne saurait assurer la souveraineté de la raison sans une

4. Emile Rideau, Les Grandes Ecoles forment-elles des hommes cultivés ? dans La Science peut-elle former l'homme ? pp. 61-62.
5. La spécialisation : service ou trahison de la culture ? dans Revue de l'Université Laval, vol. XIV, n° 1, sept. 1959, pp. 50-51.

certaine discipline de la vie morale. Pour réaliser l'harmonie des trois facteurs : nature, coutume et raison, pour atteindre à l'équilibre de la vie spéculative (étant entendu que nous n'avons pas considéré ici l'intelligence pratique comme telle) il faut faire l'apprentissage de vertus morales telles que la tempérance, l'aménité, la force, l'humilité d'esprit. Il est, en particulier, une petite vertu, fille de la tempérance, dont le rôle est précisément de régler notre appétit de connaissance : il s'agit de la vertu de studiosité. "... ut scilicet homo habeat appetitum rectum applicandi vim cognoscitivam sic vel aliter, ad hoc vel ad illud. Et hoc pertinet ad virtutem studiositas" (6). La studiosité nous maintient dans un juste milieu entre la curiosité déréglée et la paresse intellectuelle. Elle apprend à ne point se laisser arrêter par la crainte ou la stupeur, comme aussi elle tempère l'audace ou la suffisance. Elle stimule le zèle de connaître au-delà des horizons familiers et pousse à l'effort nécessaire pour découvrir la vérité cachée derrière des formules inaccoutumées. L'homme qui possède cette petite vertu se trouve dans un état de disponibilité parfaite face à toute vérité; il est prêt à la rechercher où qu'elle se cache et à l'accepter où qu'elle se trouve. Il est aussi dans un état d'ouverture et de réceptivité à l'égard de tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, sont comme lui en quête de vérité. L'humilité devant le réel, l'humilité devant l'autre

6. Hallae, q. 166, a. 2, ad 2.

n'est-ce pas finalement le critère qui permet de distinguer l'homme à mentalité spécialiste du véritable savant qui est en même temps un grand homme ?

On voit alors qu'il y a une profonde antinomie entre ce spécialiste, et le véritable grand savant — une différence qualitative bien plus que quantitative. En effet, rien n'est plus caractéristique du très grand chercheur, que sa profonde humilité intellectuelle, et sa conscience de ses limites; il perçoit ses frontières, il sent les horizons infinis qui s'étendent au-delà de ceux qu'il aperçoit et il a la force morale d'accepter qu'il en soit ainsi. Je voudrais rappeler un exemple saisissant : un des plus titaniques parmi les savants modernes fut, sans conteste, Newton, l'homme qui, pour la première fois, embrassa du regard de la raison tout l'univers. Or, vous connaissez cette phrase du titan vieillissant, comblé d'honneurs : "Je ne sais comment j'apparaîs au monde; mais à moi-même, il me semble que j'ai été seulement comme un petit garçon, jouant au bord de la mer, et me divertissant à trouver de temps à autre un galet plus lisse ou un coquillage plus joli qu'à l'ordinaire, pendant que le grand océan de la Vérité s'étendait inexploré devant moi". (7)

7. Alexandre Wittenberg, La spécialisation; service ou trahison de la culture ? p. 46.

APPENDICE I

LA SPECIALITE (1)

Je crois n'être que l'interprète de votre sentiment à tous, jeunes élèves, en remerciant d'abord les personnages éminents qui ont bien voulu assister à cette fête, et en particulier celui qui la préside. Il a tenu à nous donner une marque nouvelle de sa sympathie, et comme sa première visite avait été pour notre Lycée, son premier discours sera pour nous.

Je ne sais si je serai aussi agréable en vous annonçant, pour terminer l'année, une leçon de philosophie. Vous me le pardonnerez pourtant, j'en suis sûr : c'est la dernière.

Je me punirai d'ailleurs moi-même, et puisque c'est à l'abus d'une étude spéciale que je devrai d'avoir été, même en ce jour de fête, moraliste et morose, je me condamne, en guise de pénitence, à

-
1. Henri Bergson, Discours de distribution de prix du Lycée d'Angers (3 août 1882). Angers, Lachèze et Dolbeau, 1882.
Nous citons le texte "in extenso", bien que nous ne soyons pas tout à fait d'accord avec l'auteur sur quelques points de détail.

rechercher avec vous les inconvenients graves de ce qu'on appelle "la spécialité".

Le plus triste est celui que vous constatez aujourd'hui. L'homme d'une seule occupation ressemble beaucoup à l'homme d'un seul livre : il ne saurait vous entretenir d'autre chose. S'il est philosophe, et qu'une faveur imméritée l'appelle à prendre la parole, il s'épuisera en vains efforts pour trouver un discours attrayant, se décidera pour la littérature, la quittera pour l'histoire, et aboutira enfin, après un long travail et de pénibles recherches, à une leçon de morale.

Que serait-ce si, au lieu de l'entendre en public, vous alliez le voir chez lui ? Le spécialiste a mauvais caractère. Entamez avec lui une conversation banale, parlez de ce qu'il sait mal ou médiocrement, il vous répondra, et vous pourrez le quitter avec la conviction qu'il est un homme du monde. Mais que le hasard, ou le désir de lui plaire, vous mette sur ce qu'il appelle sa "spécialité", il se tait, il sourit, il vous laisse dire. Tranquille et impertinent, il attend que vous ayez fini : "Rusticus exspectat dum defluat amnis..."

Il se garderait de vous interrompre, car de vos erreurs accumulées se dégage pour lui une grande vérité : il sait. Il a en effet assez pratiqué sa science pour avoir pitié de vous; il n'a pas assez

cultivé les autres sciences pour se rendre compte de ce qu'il a encore à apprendre, et éviter, en restant modeste, qu'on se moque de lui.

Mais voici qui est plus grave. La spécialité, qui rend le savant maussade, rend la science stérile.

Certes, la division des sciences est chose naturelle. A une époque où l'intelligence humaine était encore dans l'enfance, on pouvait, sans trop d'ambition, aspirer à tout connaître. Telle fut l'illusion généreuse de la philosophie des premiers temps : elle se définissait la science des choses divines et humaines. On n'a pas tardé à faire cette découverte désespérante : l'univers est plus vaste que notre esprit; la vie est courte, l'éducation longue, la vérité infinie; il faut se consumer en efforts pénibles, tâtonner longtemps pour mettre la main sur une bien petite parcelle de la vérité : encore meurt-on sans l'avoir trouvée ou même entrevue. De là un grand nombre de sciences particulières, dont chacune a son objet propre et sa méthode spéciale, qui toutes paraissent se suffire à elles-mêmes et poursuivent isolément leur marche, jusqu'au jour où, réunissant dans une vaste synthèse l'immense multitude des faits peu à peu recueillis et des idées longtemps accumulées, quelque génie privilégié rapprochera peut-être ces fragments, et reproduira, dans l'ordre de ses conceptions, l'ordre même qui a présidé à la construction de l'univers. Qu'il y ait des

sciences spéciales et qu'il faille choisir, c'est une dure nécessité.

Nous devons nous résigner à connaître peu, si nous ne voulons pas tout ignorer.

Mais on ne saurait s'y résigner trop tard. Chacun de nous devrait débuter, comme a fait l'humanité, par la noble et naïve ambition de tout connaître. On ne devrait descendre à une science spéciale qu'après avoir considéré d'en haut, dans leurs contours généraux, toutes les autres. C'est que la vérité est une : les sciences particulières en examinent les fragments, mais vous ne connaîtrez la nature de chacun d'eux que si vous vous rendez compte de la place qu'il occupe dans l'ensemble. On ne comprend pas une vérité particulière quand on n'a pas aperçu les rapports qu'elle peut avoir avec les autres. Connaissez-vous un édifice quand on vous en a montré, d'avance, toutes les pierres ? Et pourtant il n'y a que des pierres dans l'édifice. C'est que tout l'art est dans l'arrangement, et que l'important n'est pas de connaître la pierre, mais la place qu'elle occupera. Vous avez tous manié un microscope, et vous avez pu voir, dans la boîte qui le contient, ces plaques de verre qui renferment une préparation anatomique. Prenez l'une d'elles, placez-la sous l'objectif et regardez à travers l'instrument. Vous apercevrez un tube, divisé en compartiments : faites glisser la plaque; aux cellules succèdent les cellules, vous avez distingué admirablement chacune d'elles. Mais quel était l'objet, et

qu'avez-vous vu ? Vous serez bien obligés, si vous voulez le savoir, de laisser là votre instrument, et de contempler à l'oeil nu, dans sa totalité repoussante, la patte d'araignée. C'est pour regarder la vérité au microscope qu'on l'a, elle aussi, décomposée : si l'on ne commence par jeter un coup d'oeil sur l'ensemble, si l'on se transporte tout de suite aux parties pour ne considérer qu'elles, on voit très bien peut-être; on ne sait même pas ce qu'on a regardé.

C'est par une espèce de paresse intellectuelle, et pour n'avoir pas besoin d'étudier le reste, qu'on se renferme aujourd'hui dans les limites d'une science spéciale. Je voudrais qu'on modifiât un peu cette formule et qu'on se consacrât à une science spéciale, le jour seulement où on n'a plus besoin d'étudier toutes les autres. Nous mettrions ainsi plus de temps à acquérir la science : nous en mettrions moins peut-être à la faire avancer.

Je ne médirai pas de la science de notre temps. Elle a beaucoup fait pour notre commodité. L'industrie et les arts lui doivent une éternelle reconnaissance. Si elle ne nous surprend plus par ses inventions merveilleuses, c'est qu'elle a lassé notre admiration. Beaucoup de bons esprits s'étonnent que la science paraisse de plus en plus abandonner la théorie pour la pratique, qu'on s'occupe plutôt des conséquences que des principes, et qu'au milieu d'une si grande abondance

d'inventions, il y ait si peu de découvertes. Ils sont d'ailleurs assez difficiles pour ne pas se contenter de cette réponse, déjà faite à Newton et à Galilée : "Les principes sont trouvés". Je ne sais si je me trompe, mais je crois que le goût de ces spéculations élevées ne s'est point perdu. Ce qui manque peut-être au savant, ce sont les connaissances générales dont on se sert comme d'un point d'appui pour s'élever au-dessus d'une science spéciale, la dominer, et toucher aux principes.

Si l'on écoutait le spécialiste, la physique risquerait de devenir un simple catalogue de phénomènes, et la chimie un recueil de formules pharmaceutiques. Dans le grand journal de la science, il ne remplit que la colonne des faits divers. Il oublie que les faits sont les matériaux de la science, non la science même; que celle-ci commence avant la découverte des lois, et que le simple collectionneur de faits ressemble beaucoup au cuisinier qui, au lieu d'un bon plat, nous en servirait les ingrédients. Cette impuissance à coordonner les faits, à les réduire en synthèse, ne viendrait-elle pas de ce que les connaissances générales font chez lui défaut ? L'estomac à jeun, quand on le remplit, digère mal; un esprit tout à fait vide ne pourra que recevoir et rejeter ce qu'on y mettra. De là vient que le spécialiste rend les faits tels qu'il les a reçus; et comme il ne se soucie de la science que pour en parler, il risque fort de la faire dégénérer sous peu en simple commérage scientifique.

Ce n'est pas ainsi que procédait Descartes, le plus grand de nos physiciens. Il jugea bon d'étudier toutes les sciences pour approfondir l'une d'elles. Et dans sa vaste intelligence, les connaissances les plus diverses, géométrie et métaphysique, s'étaient unies et presque confondues. Ainsi, sa conception philosophique de l'espace lui suggéra la découverte de la géométrie analytique, et c'est par la considération des attributs de Dieu qu'il fut conduit à la théorie des ondulations.

Et, de notre temps, n'est-ce pas la question philosophique des générations spontanées qui a mis notre grand chimiste sur la voie de ses plus admirables découvertes ? Est-ce par l'effet d'un simple hasard que l'auteur des plus belles conceptions de la science contemporaine, se trouve être en même temps un philosophe et un lettré ?

C'est qu'on peut à la rigueur, s'en tenir à une science spéciale si l'on ne vise qu'à des faits particuliers ou à des vérités de détail; mais pour poser à cette science des problèmes nouveaux, pour en renouveler les méthodes, il faut s'élever au-dessus d'elle.

L'histoire littéraire est devenue, elle aussi, une spécialité. Voyez si elle y a gagné. Le spécialiste dédaigne les travaux littéraires et la critique originelle. Il prendra un de nos écrivains, l'étudiera en détail, n'étudiera que lui. Mais comme on ne peut guère comprendre et juger la pensée d'un auteur qu'à la condition de le comparer

à beaucoup d'autres, ce n'est pas de la pensée qu'il se souciera, soyez-en sûrs. Que lui reste-t-il ? La personne et les anecdotes qu'il pourra recueillir sur elle. Il citera les faits insignifiants, mais inédits; il est le premier à les raconter, de là leur importance. Il collectionnera les papiers et les documents, oubliant que l'inédit doit se trouver dans l'esprit, non dans les vieux parchemins. Le style et la manière d'un auteur ne le préoccupent guère : parlez-moi de son acte de naissance. L'histoire de notre littérature nationale, après avoir formé des écrivains, ne donne plus que des scribes.

La critique des auteurs grecs et latins, si le spécialiste reste maître de la place, deviendra plus mesquine encore. Il fut un temps où on lisait les auteurs anciens pour les connaître, où on leur demandait de grands enseignements philosophiques et moraux. Le spécialiste ne les lit aujourd'hui que pour les corriger. Le crayon à la main, le regard fiévreux, il guette au passage les erreurs du manuscrit. Il serait désolé que le texte des auteurs anciens nous fût parvenu intact, ou qu'un manuscrit correct nous dispensât de ses conjectures. Il ne se demande pas ce que pensait l'auteur en écrivant sa phrase, mais à quoi pensait le copiste en la transcrivant. Il a ainsi fondé une science nouvelle, qu'on pourrait appeler la psychologie de la transcription, et qui menace de remplacer la critique littéraire.

C'est que, pour saisir les nuances délicates d'une pensée, des connaissances générales sont nécessaires qui manquent trop souvent au spécialiste. La littérature est aussi vaste que la vérité dont elle est l'expression. Celui qui en aborde la critique sans s'être préparé par de fortes études, celui qui ignore la science et la philosophie, sera fatallement amené à négliger le fond pour la forme, l'idée pour le mot.

Si l'esprit mathématique consiste à penser juste, et à exprimer nettement ce que l'on pense, quel littérateur se dispenserait d'être un peu mathématicien ? Si la philosophie est la science des idées générales, celui-là est un piètre critique qui n'en fait point de cas. La littérature est-elle autre chose qu'une géométrie sans figures, une métaphysique sans barbarismes ?

Ainsi, au contact du spécialiste, tout devient sec et stérile. Il semble que la science perde peu à peu la vie en se décomposant.

D'où vient que nous laissons faire ? C'est que nous sommes dupes, si je ne me trompe, d'une grande illusion. Sans nous en rendre compte, nous assimilons le travail de l'esprit au travail manuel.

Il y a cent cinq ans que le fondateur de l'économie politique, Adam Smith, faisait déjà la remarque suivante : si, dans une fabrique d'épingles, un seul ouvrier était chargé de dresser le fil, de le couper,

de le blanchir, de faire la pointe et la tête, il aurait de la peine à fabriquer vingt épingles par jour. Mais si l'on répartit le travail entre dix ouvriers et qu'on charge chacun d'une seule opération, ils produiront aisément quarante-huit mille épingles par jour, ce qui fait quatre mille huit cents pour chacun d'eux. L'industrie arrive à de merveilleux résultats par la division du travail. Il faut que chaque ouvrier ait une "spécialité", et il sera d'autant plus habile qu'il l'aura choisie plus tôt.

Mais c'est qu'on demande au travail manuel d'être, avant tout, rapide, et il n'est rapide que s'il est machinal. Pourquoi la machine travaille-t-elle plus vite que l'homme ? Parce qu'elle divise le travail, parce qu'un mécanisme spécial correspond à chaque partie de la tâche. Et nous, qui prenons modèle sur la machine quand nous traventions de nos mains, nous ne pouvons mieux faire que de diviser la tâche comme elle se divise; et nous travaillerons aussi vite et aussi bien quand nous serons machines à notre tour.

Il en est tout autrement dans le monde de l'intelligence. Tandis que nous n'acquérons l'habileté manuelle qu'à la condition de choisir un métier spécial et de faire contracter à nos muscles une seule habitude, au contraire nous ne perfectionnons une de nos facultés qu'à la condition de développer toutes les autres. Elle ne peut rien par elle-

même; séparez-la de son entourage, elle ne tarde pas à s'évanouir, semblable à ces substances chimiques qui s'évaporent dès qu'on les isole. Sans doute, il en est toujours une qui domine et qu'on remarque; mais elle ne se tient si haut que parce que les autres la portent. Je la comparerai à ce bon musicien que l'on rencontre parfois dans un orchestre médiocre : il le domine, et fait qu'on n'entend que lui seul. Peut-être échouera-t-il dans un solo, parce qu'il a besoin d'être soutenu par l'ensemble.

C'est précisément, chers élèves, ce qui distingue l'intelligence de l'instinct et l'homme de la bête. Toute l'infériorité de l'animal est là : c'est un spécialiste. Il fait très bien ce qu'il fait mais ne saurait faire autre chose. L'abeille a résolu pour construire son alvéole, un problème de trigonométrie difficile : en résoudra-t-elle d'autres ? Celui qui admet, comme l'ose soutenir un naturaliste contemporain, que nous descendons, l'animal et nous, d'un ancêtre commun, ne pourra-t-il pas dire que notre intelligence est devenue ce qu'elle est par des habitudes variées qu'elle a contractées successivement, au lieu que celle de l'animal s'est peu à peu rétrécie et atrophiée dans les limites étroites d'une spécialisation ?

Conservons notre supériorité, et puisque la variété des aptitudes est ce qui nous distingue, restons hommes. Pour cela, jeunes

élèves, vous êtes à la bonne école. Ce qui fait le mérite et la force de l'Université, c'est qu'elle exclut du Lycée les études spéciales, et se préoccupe simplement d'élever l'esprit en le fortifiant. Sachons-lui gré de ce désintérêtissement; et à ceux qui lui reprochent de n'être point pratique, d'enseigner tout et de ne préparer à rien, répondons que le meilleur moyen de réussir n'est pas de viser trop tôt au succès, que les grandes études classiques, en développant l'intelligence entière, lui donnent assez d'ampleur pour tout contenir, assez de force pour tout entreprendre, et qu'il serait en tout cas puéril, pour se préparer plus facilement à la vie, d'enlever d'avance à la vie ce qui en fait la grandeur et le prix : "Et propter vitam, vivendi perdere causas".

APPENDICE II

LE ROLE DE LA CULTURE SCIENTIFIQUE DANS LA FORMATION DES HOMMES D'AUJOURD'HUI

par

Louis de Broglie

de l'Académie Française (1)

En présence de cette évolution, sans doute irréversible, des tendances de l'enseignement, on peut être animé de sentiments divers. On peut à juste titre estimer que l'état de la civilisation contemporaine justifie cette évolution et que, du point de vue concret et utilitaire,

-
1. Nous citons ici un extrait d'un article publié dans Cahiers de l'Académie canadienne-française, n. 6 : Humanisme, Montréal, 1961, pp. 9-19. Dans la première partie de l'article, l'auteur a posé que "l'intervention de plus en plus étendue des sciences et des techniques dans tous les aspects de la vie des hommes d'aujourd'hui" entraîne nécessairement l'évolution des programmes et des méthodes d'enseignement. L'enseignement classique traditionnel ne peut demeurer exactement ce qu'il était autrefois. Ceci dit, l'auteur remarque : "Il est à noter cependant que l'enseignement classique, malgré son orientation dominante vers les lettres et la rhétorique, a fourni une petite élite d'illustres chercheurs scientifiques qui, devant à leur formation classique une grande finesse d'esprit et une grande habileté pour imaginer des conceptions originales et les exprimer clairement, ont puissamment contribué aux progrès des sciences et de leurs applications". (p. 11).

elle est nécessaire. Fournir aux recherches scientifiques et aux industries les savants, les ingénieurs, les techniciens dont elles ont besoin avec naturellement toutes les connaissances chaque jour plus complexes qui leur sont nécessaires pour oeuvrer utilement, c'est là un devoir auquel toutes les nations de haute civilisation doivent s'astreindre sous peine de déchoir.

Mais, s'il y a là une conséquence inévitable du cours même des choses, on peut légitimement se demander si elle ne risque pas d'avoir des conséquences à certains égards regrettables sur l'ensemble des qualités intellectuelles et morales des générations qui viennent et s'il existe quelques moyens de pallier ces dangers éventuels. Pour étudier cette question, il importe d'abord de bien préciser quels sont ces dangers éventuels.

L'étude des sciences et de leurs applications à tous les niveaux exerce évidemment les esprits à bien raisonner et à être précis. Elle exige, pour être menée à bien, des habitudes de travail et de persévérance car, dans ce domaine, le succès est toujours le résultat d'un effort prolongé : elle entraîne, par sa nature même, à contracter des habitudes d'honnêteté et de sincérité intellectuelles. Elle rattache celui qui s'y adonne à un grand effort collectif de progrès dans le domaine des idées et dans celui de l'action. A tous ces points de vue et

à d'autres encore peut-être, l'enseignement scientifique est loin d'être dépourvu de valeur intellectuelle et morale. Mais il y a quelques ombres à ce tableau. Les sciences et les techniques quand elles restent dans leur domaine propre demeurent essentiellement tournées vers l'étude du monde matériel, de la réalité concrète, et pour cette raison ont une tendance naturelle à faire abstraction de l'individu humain. Assurément ceci n'est pas rigoureusement vrai de toutes les branches de la science, notamment dans les branches de la biologie qui touchent à la médecine : mais chaque fois que le savant ou le technicien tient compte de l'être humain, de ses besoins, de ses plaisirs ou de ses souffrances, il introduit dans ses préoccupations des éléments qui ne sont pas strictement scientifiques ou techniques. En d'autres termes, quand elle reste rigoureusement sur le terrain qui lui est propre, la science pure et appliquée ignore l'homme et tout ce qui fait la richesse de sa vie intérieure, intellectuelle, morale ou sentimentale. Elle prend exactement le contre-pied de l'humanisme classique qui prenait l'homme et tout ce qui est humain pour objet essentiel de ses études et de ses analyses. En substituant un enseignement trop purement scientifique à l'enseignement humaniste classique, ne va-t-on provoquer dans les générations futures un affaiblissement notable du sens de ce qui est humain, une certaine méconnaissance de ce qu'il y a de plus précieux en nous, un dangereux rétrécissement de tous les horizons dans les domaines moraux, sentimentaux et même intellectuels ?

De plus, dans beaucoup de disciplines scientifiques, notamment dans celles qui font un emploi étendu du raisonnement mathématique, l'abstraction a une certaine tendance à s'installer en maîtresse et peut-être à favoriser l'adoption d'images trop schématiques et trop systématiques, à méconnaître la richesse et la complexité de la réalité. Dans certaines branches de la science, cette tendance à l'abstraction, qui, en apparence orientée vers la rigueur des raisonnements, conduit en réalité parfois à des conceptions assez fumeuses, se manifeste très fortement et peut même devenir une cause de stérilité. Là encore, un enseignement trop uniquement orienté vers les sciences et les techniques pourrait avoir finalement des conséquences fâcheuses pour la formation des jeunes gens en les accoutumant à méconnaître des réalités certaines qui n'entrent pas aisément dans les schémas théoriques et en en faisant ainsi plus ou moins des "esprits faux".

Comme nous l'avons souligné, l'enseignement classique était essentiellement centré sur l'étude de l'homme et de l'ensemble de sa vie intérieure et extérieure, mais il accordait également une place capitale à l'art d'exprimer sa pensée avec élégance et clarté. Or c'est là chose très importante non seulement pour la littérature, l'éloquence, l'administration ou les affaires, mais aussi pour les sciences et les techniques elles-mêmes. A l'heure où, dans les sciences et les

techniques, les conceptions et les procédés de réalisation deviennent chaque jour plus subtils et plus complexes, n'est-il pas particulièrement nécessaire de savoir les exposer clairement et sans ambiguïté? Et comment le faire si l'on ne possède de la langue dans laquelle on les exprime un maniement très sûr ?

Tels sont quelques-uns des dangers que pourrait comporter la formation des jeunes esprits au moyen d'enseignements trop exclusivement scientifiques ou techniques et l'on peut se demander quels pourraient être les moyens qui permettraient d'éviter ou d'amoindrir ces dangers. Le premier de ces moyens est bien évidemment de ne pas donner à l'enseignement des jeunes un caractère trop exclusivement scientifique ou technique. En d'autres termes, il importe de conserver, du moins dans l'enseignement élémentaire ou moyen que l'on reçoit avant l'âge des spécialisations, une place importante à certaines des disciplines qui caractérisaient les études classiques d'autrefois. Sans doute il paraît certain que la proportion des jeunes gens instruits qui étudieront les langues anciennes et qui seront capables de lire dans leur texte les chefs-d'œuvre de la littérature gréco-latine sera désormais assez restreint. Mais il paraît très désirable que, dans les premiers stades de l'enseignement, une part notable des programmes soit réservée à l'acquisition de connaissances littéraires, psychologiques et morales. L'étude approfondie de la langue nationale

et aussi de certaines langues étrangères permettra aux élèves, avec au besoin l'aide de l'étymologie, de penser clairement et de savoir bien exprimer sa pensée. L'histoire littéraire et l'étude critique, suivant les cas sur le texte même ou dans de bonnes traductions, des œuvres maîtresses anciennes ou modernes pourra donner à l'adolescent cette connaissance des valeurs humaines que visaient à lui fournir les méthodes, que l'on ne peut intégralement conserver, aujourd'hui, de l'humanisme classique.

On devra conserver une place importante à l'histoire dont la connaissance est si instructive à tant de points de vue et qui seule permet de comprendre comment l'homme d'aujourd'hui résulte de l'homme d'hier. On ne devra pas oublier la géographie sous ses diverses formes physique, humaine, économique, ni supprimer dans les classes élevées l'initiation aux doctrines philosophiques et morales. Ainsi les jeunes gens qui aborderont ensuite à un niveau supérieur des études scientifiques ou techniques plus spécialisées dont ils posséderont déjà quelques éléments de base, pourront sans doute conserver, à côté des connaissances plus abstraites ou plus utilitaires qu'ils auront à acquérir, un sens suffisant des réalités humaines et des aspects de la vie qui risquent d'échapper aux méthodes rigoureuses, mais étroites, des sciences et des techniques.

Comme les enseignements scientifiques sont certainement appelés à tenir une place considérable dans la formation des jeunes, il pourrait être utile d'introduire aussi dans ces enseignements mêmes certains éléments susceptibles "d'humaniser" ce que des connaissances purement rationnelles ou utilitaires peuvent avoir d'un peu trop impersonnel. Une manière d'y parvenir serait d'y faire une place à l'histoire des sciences et aux vues synthétiques sur le cheminement de la pensée scientifique au cours de ses progrès, vues synthétiques auxquelles on donne souvent le nom, un peu inexact peut-être, de "philosophie des sciences". C'est qu'en effet les sciences et les techniques sont des œuvres humaines dépendant essentiellement, dans leurs développements, du fonctionnement de notre esprit et même des tendances individuelles de chacun, ainsi d'ailleurs que de l'ensemble des conditions morales, matérielles, sociales et économiques de l'époque où vivent ceux qui y jouent le rôle de pionniers. C'est pourquoi l'histoire et la philosophie des sciences fournissent un moyen naturel et efficace de réintroduire l'homme dans l'enseignement des sciences pures ou appliquées. Elles nous apprennent comment l'esprit humain procède, en utilisant l'acquis de plus en plus considérable que lui livrent les générations antérieures, pour comprendre et pour réaliser. Elles nous montrent toutes les vicissitudes d'une lutte ininterrompue, pleine d'insuccès momentanés et de détours inattendus, pour arriver

à découvrir les lois de la nature et parvenir à les utiliser à notre profit. Elles nous enseignent que toutes les conceptions théoriques et même toutes les réalisations pratiques sont toujours imparfaites et destinées à être remplacées tôt ou tard par d'autres plus perfectionnées, mais elles nous indiquent aussi que toutes les idées qu'ont eues dans le passé ceux qui furent de grands créateurs dans le domaine de la pensée et dans le domaine de l'action, même quand elles ont paru insuffisantes et ont été abandonnées, contenaient toujours des éléments intéressants et que souvent on est amené à s'en rapprocher de nouveau: d'innombrables exemples pourraient en être donnés. C'est ainsi que l'histoire et la philosophie des sciences et des techniques, au besoin complétée par de suggestives anecdotes sur la vie de leurs pionniers, pourraient rendre plus vivante et plus humaine l'initiation aux austères disciplines scientifiques que l'évolution actuelle de la civilisation rend nécessaire de donner à ceux qui se préparent à entrer dans la vie active.

BIBLIOGRAPHIE

* * * * *

A la liste des ouvrages cités dans ce travail, nous ajoutons quelques-uns des auteurs que nous avons consultés, sans les citer directement.

ALLPORT, Floyd Henry. Social Psychology, Cambridge, 1924.

ALTHUSSER, Louis. L'enseignement de la philosophie, dans Esprit, juin 1954, pp. 858-864.

ARISTOTE. De l'Ame, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1953.

----- Ethique à Nicomaque, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1962.

----- Métaphysique, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1953.

----- Les Parties des Animaux, trad. Pierre Louis, Paris, "Les Belles-Lettres", 1956.

----- Parva Naturalia, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1951.

----- Physique, trad. Carteron, Paris, "Les Belles-Lettres", 1952.

----- Politique, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1962.

----- Réfutations Sophistiques, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1939.

----- Rhétorique, trad. Dufour, Paris, "Les Belles-Lettres", 1960.

- ARISTOTE. Seconds Analytiques, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1947.
- AUGUSTIN, saint. Confessions, trad. Tréhorel et Bouissou, Desclée de Brouwer, 1962, 2 vol.
- BACON, Francis. Oeuvres de Bacon, trad. M. F. Riaux, Paris, éd. Charpentier, 1859, 2 vol.
- The Works of Francis Bacon, London, 1803, 10 vol.
- BERGOUNIOUX, Frédéric-Marie. Origine et destin de la vie, Paris, Les Editions ouvrières, 1961.
- BERGSON, Henri. Oeuvres, éd. du Centenaire, Paris, P. U. F., 1959.
- La spécialité, Discours de distribution de prix du Lycée d'Angers, Angers, Lachèze et Dolbeau, 1882.
- BERTHELOT, Marcelin. Science et Morale, Paris, Calmann-Lévy, 1897.
- BLANCHET, Mgr Emile. Absence et présence de Dieu, Paris, Spes, 1956.
- BOISACQ, Emile. Dictionnaire étymologique de la Langue grecque étudiée dans ses rapports avec les autres langues indo-européennes, Paris, Lib. C. Klincksieck, 1923.
- BOULAY, Jasmin. Quelques notes à propos des vertus morales, dans Laval théologique et philosophique, vol. XVI, 1960, nn. 1-2.
- BREHIER, Emile. Science et Humanisme, Paris, Albin Michel, 1947.
- CAJETAN. Commentaria in Summam Theologicam, in Omnia Opera Sancti Thomae, édition Léonine, Roma, 1897. T. VI, In Iamillae.
- CALDIN, E. F. The Power and Limits of Science, London, Chapman and Hall, 1949.
- CARNAP, Rudolf. La Science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage, Paris, Hermann, 1934.

- CARREL, Alexis. L'Homme, cet inconnu, Paris, Plon, 1935.
- CICERO, Marcus Tullius. Oeuvres complètes, avec trad. française, publié sous la direction de M. Nisard, Paris, Didot, 1852, 5 vols.
- De Oratore, trad. Courbaud, Paris, "Les Belles-Lettres", 1922.
- COLLIN, Rémy. Message social du savant, Paris, Albin Michel, 1941.
- COUSINET, Roger. La Culture intellectuelle, Paris, Les Presses de l'Île de France, 1954.
- DE KONINCK, Charles. The Moral Responsibilities of the Scientist, dans Laval théologique et philosophique, VI, 1950, n. 2.
- La Philosophie au Canada de langue française, tirage à part d'un recueil d'études préparées à la demande de la commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, lettres et sciences au Canada, Ottawa, chez l'Imprimeur du Roi, 1951.
- DESCARTES, René. Oeuvres et Lettres, Texte présenté par André Bridoux, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1963.
- DEWEY, John. Philosophy and Civilization, New-York, Minton, 1931.
- The Quest for Certainty, Londres, Allen and Unwin, 1930.
- Reconstruction in Philosophy, New-York, Holt, 1919.
- EINSTEIN, Albert. Conceptions scientifiques, morales et sociales, trad. Solovine, Paris, Flammarion, 1952.
- ERNOUT, A., et MEILLET, A. Dictionnaire Etymologique de la langue latine, Paris, Lib. C. Klincksieck, 1932.
- FISCH, Max Harold. Classic American Philosophers : Peirce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead, New-York, Appleton-Century, 1951.
- FOULQUIE, Paul. Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, P. U. F., 1962.

FOULQUIE, Paul. Traité de Philosophie, Psychologie, Paris,
éditions de l'Ecole, 1952.

GENEST, Jean. Nos collèges classiques et le problème de la spécialisation, dans Relations, XVII, déc. 1957, pp. 320-322.

GEORGE, André. Le véritable humanisme, Paris, éd. Revue des Jeunes, 1944.

GILSON, Etienne. Le Réalisme méthodique, Paris, Téqui, 1936.

GODIN, Guy. La Notion d'admiration, dans Laval théologique et philosophique, XVII, 1961, n. 1.

GRANDSAIGNES D'HAUTERIVE, R., Dictionnaire des Racines des langues européennes, Paris, Lib. Larousse, 1949.

JEAN DE SAINT-THOMAS. Cursus Theologicus, Paris, éd. Vivès, 1886, In Iamllae.

JOLIVET, Régis. Traité de Philosophie, Psychologie, Paris, Emmanuel Vitte, 1955.

LA BRUYERE. Les Caractères, coll. Le monde en 10/18, Paris, Union générale d'éditions, 1963.

LADRIERE, Jean. La Science dans une philosophie de la culture, dans La Science peut-elle former l'homme ?, Recherches et Débats, cahier n. 12, août 1955, Paris, Lib. Arthème Fayard, pp. 13-25.

LALOUP, Jean. La Science et l'Humain, Tournai, Casterman, 1960.

LEBEL, Maurice. Le Rapport Parent, réflexions sur les 2e et 3e volumes, Québec, Imprimerie Franciscaine Missionnaire, 1965.

LECOMTE DU NOUY. L'Homme devant la science, Paris, Flammarion, 1947.

LITTRÉ, Emile. Dictionnaire de la langue française, Paris, Hachette, 1873.

LOCKE, John. An Essay concerning Human Understanding and a treatise on the conduct of the understanding, Philadelphia, Troutman and Hayes, 1853.

MARITAIN, Jacques. Réflexions sur l'Intelligence et sur sa vie propre, Paris, Nouvelle Librairie Nationale, 1926.

MARROU, Henri-Irénée. L'Avenir de la culture classique, dans Esprit, fév. 1955, pp. 178-191.

MELANTHON, Phillipus. Philippi Melanthonis Opera quae supersunt omnia, edidit Carolus Gottlieb Bretschneider, Halis Saxonum, apud C. A. Schwetschke et filium, 1834-60. Johnson Reprint Corporation, New-York and London, 1963, Vol. XX, Grammatica graeca integra.

MONTAIGNE, Michel Eyquem. Essais, Texte présenté par Maurice Rat, Paris, Garnier, 1962.

MONTESSORI, Maria. L'esprit absorbant de l'enfant, Paris, Desclée de Brouwer, 1959.

MUELLER, Fernand-Lucien. La Psychologie contemporaine, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1963.

NOIRFALISE, Albert. Les auteurs anciens et l'homme d'aujourd'hui, dans Les Etudes classiques, XXI, n. 4, pp. 305-330.

PASCAL, Blaise. Oeuvres complètes, texte présenté par Jacques Chevalier, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1954.

PEARSON, Karl. La Grammaire et la Science, Paris, Alcan, 1912.

PLATON. Oeuvres complètes, trad. Léon Robin, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1962, 2 vol.

PLUTARQUE. Comment il faut ouïr, trad. Jacques Amyot, Québec, M. Doyon, 1956.

POIRIER, René. Sur la Crise de la Philosophie des Sciences, dans La Science peut-elle former l'homme ?, Recherches et Débats, cahier n. 12, août 1955, Paris, Lib. Arthème Fayard, pp. 110-123.

- QUINTILIEN. Institution oratoire, dans Oeuvres complètes de Quintilien. trad. Ouizille, T. I, Paris, Garnier Frères, 1865.
- RAVAISSON, Félix. De l'Habitude, Paris, Alcan, 1927.
- RICOEUR, Paul. La Parole est mon Royaume, dans Esprit, fév. 1955, pp. 192-205.
- RIDEAU, Emile. Les Grandes Ecoles forment-elles des hommes cultivés ?, dans La Science peut-elle former l'homme ?, Recherches et Débats, cahier n. 12, août 1955. Paris, Lib. Arthème Fayard, pp. 44-64.
- ROBERT, Paul. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, P.U.F., 1951.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Du Contrat social, Paris, Garnier, 1962.
- RUSSO, François. De l'Inculture d'une culture scientifique, dans La Science peut-elle former l'homme ?, Recherches et Débats, cahier n. 12, août 1955. Paris, Lib. Arthème Fayard, pp. 26-33.
- SAINT-LAURENT, Raymond de. L'Habitude, Paris, Aubanel, 1950.
- SCHUHL, Pierre-Maxime. Pour connaître la pensée de Bacon, Paris, Bordas, 1949.
- SIMARD, Emile. Communisme et Science, Québec, P.U.L., 1963.
- La nature et la portée de la méthode scientifique, Québec, Les Presses universitaires Laval; Paris, Vrin, 1956.
- SIMON, René. Morale, Paris, Beauchesne et ses Fils, 1961.
- STANDEN, Anthony. Science is a Sacred Cow, New-York, E.P. Dutton and Company, Inc., 1950.
- Thesaurus Linguae Latinae, Lipsiae in Aedibus B.G. Teubneri, 1906. Vol. IV, fasc. I.
- THEUBET, Louis. L'Homme et le Spécialiste, dans Revue de l'Université d'Ottawa, XXIX, 1959, pp. 385-412.

- THOMAS D'AQUIN, saint. De Commendatione Sanctae Scripturae,
éd. Mandonnet, Paris, Lethielleux, 1927.
- Expositio super Librum Boethii de Trinitate, cura Decker,
Leiden, E. J. Brill, 1959.
- Expositio super Symbolum Apostolorum, Opuscula theologica,
cura Spiazzi, Turin, Marietti, 1954.
- In Aristotelis Libros De Caelo et Mundo Expositio, cura
Spiazzi, Turin, Marietti, 1952.
- In Aristotelis Libros Posteriorum Analyticorum Expositio,
cura Spiazzi, Turin, Marietti, 1955.
- In Aristotelis Librum De Anima Commentarium, cura
Pirotta, Turin, Marietti, 1959.
- In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum
Expositio, cura Spiazzi, Turin, Marietti, 1949.
- In Libros De Sensu et Sensato, De Memoria et Reminiscen-
tia Aristotelis Commentarium, cura Spiazzi, Turin, Mariet-
ti, 1949.
- In Libros Metaphysicorum Aristotelis Expositio, cura
Spiazzi, Turin, Marietti, 1950.
- In Libros Physicorum Aristotelis Expositio, cura Maggiolo,
Turin, Marietti, 1954.
- In Libros Politicorum Aristotelis Expositio, cura Spiazzi,
Turin, Marietti, 1951.
- Quaestiones disputatae, cura Spiazzi, Turin, Marietti, 1949.
- Quaestiones quodlibetales, cura Spiazzi, Turin, Marietti,
1956.
- Scriptum super Sententiis Magistri Petri Lombardi, Paris,
Lethielleux, 1956.
- Somme théologique, éd. Revue des Jeunes, Paris, Tournai,
Rome, Desclée et Cie.

- THOMAS D'AQUIN, saint. Summa contra Gentiles, Texte de l'édition Léonine, trad. Bernier et Corvez. Paris, Lethielleux, 1961.
- Summa Theologica, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1955, 5 vol.
- Super Epistolas Sancti Pauli Lectura, cura P. Raphaelis Cai, Marietti, 1953.
- Super Evangelium Sancti Joannis Lectura, cura P. Raphaelis Cai, Marietti, 1952.
- THONNARD, François-Joseph. Extraits des grands philosophes, Paris, Desclée, 1953.
- Précis de Philosophie en harmonie avec les Sciences modernes, Paris, Desclée, 1950.
- VALERY, Paul. Oeuvres complètes, Bibl. de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1962.
- VUILLERMOZ, Emile. Claude Debussy, éd. René Kister, Genève, 1957.
- WITTENBERG, Alexandre. La spécialisation : service ou trahison de la culture ?, dans Revue de l'Université Laval, XIV, sept. 1959, pp. 37-54.