

REVUE THOMISTE

L'ACTION INTELLECTUELLE D'UN MAITRE D'APRÈS SAINT THOMAS

Ce sont à la fois des vues générales sur l'éducation et des vues particulières sur le développement de l'intelligence humaine qui suggèrent à saint Thomas l'idée directrice de sa doctrine sur l'action d'un maître. Si originale, si relevée que lui apparaisse l'influence d'un esprit cultivé sur la culture d'un autre esprit, il ne la sépare point, dans sa pensée, de tout cet ensemble d'influences physiques, morales, esthétiques, littéraires, scientifiques, dont se compose une éducation achevée. Aussi, pour bien apprécier l'action intellectuelle d'un maître, saint Thomas ne l'étudie point à part de ces autres influences qui travaillent, elles encore, à notre formation d'hommes : influence d'un médecin qui nous soigne et qui veille à notre hygiène, influences de nos parents, de nos amis, de tout notre entourage.

D'autre part, saint Thomas ne se dissimule pas qu'il serait insuffisant d'étudier notre éducation intellectuelle à ce seul point de vue général. Si un hygiéniste, un professeur et un père de famille se ressemblent en ce qu'ils travaillent à faire d'un enfant un homme, ils ont chacun sa façon d'y servir. De simples vues d'ensemble sur leur influence éducative auront toujours l'inconvénient des vues d'ensemble : elles seront confuses quant au détail des parties. Autant saint Thomas se méfie de l'étroitesse de ces philosophes à œillères qui ne voient rien au delà de leur objet spécial, autant il se garde de ces généralités imprécises dont se contentent

certains rêveurs de la métaphysique. Il veut analyser à fond ce qui constitue en propre l'influence d'un maître, et pourtant ne point oublier l'unité foncière des lois de la vie humaine.

Cette méthode combinée d'analyse et de synthèse lui a toujours servi dans toute question philosophique importante. Elle lui semble répondre à la nature de notre esprit qui va des ensembles aux parties et des parties aux ensembles. Elle lui semble exigée aussi par la nature des choses. A tous degrés les êtres se ressemblent pour lui, quelles que soient leurs différences. De la matière brute aux corps organisés, de la vie sensitive à la vie intelligente et à la vie morale, il voit partout de profondes ressemblances. Pour lui, l'univers est un en son infinie diversité. Sa philosophie est à la fois unitaire et particulariste. Particulariste, elle reconnaît les irréductibles originalités qui différencient l'esprit d'avec la matière ; elle pense que dans la matière même il faut distinguer une espèce d'une autre espèce, aussi nettement qu'un nombre entier d'un autre nombre entier. Unitaire, elle sait qu'une universelle communauté de structure, de mouvement et de direction fait de tout quelque chose d'un. A tous ses degrés, l'être des choses se ressemble et ne se confond point, car c'est une *loi d'universelle analogie* que saint Thomas arrive à reconnaître comme la loi des lois (1).

Il demeure donc fidèle à cette philosophie de l'analogie universelle, lorsque, cherchant à se définir l'action d'un maître, il développe une double série de considérations générales d'abord, particulières ensuite.

Ses considérations générales nous disent les lois d'ensemble de l'éducation humaine, telles qu'elles lui apparaissent dans notre formation intellectuelle, morale et physique. Ses considérations particulières lui disent les lois originales de la collaboration de nos maîtres et de notre esprit dans notre acheminement vers le savoir (2).

On devine aisément la très simple observation qui justifie les points de départ de ce parallèle : nos maîtres, quand ils nous apprennent quelque chose, produisent en nous de réels changements. Il serait naïf d'insister là-dessus, si nous ne savions com-

(1) *Comment. in Libros Physicorum*, I, Lec. 1, I^a Pars, quæst. CIII, *passim*.

(2) I^a Pars, quæst. CXVII, art. 1.

bien il importe en philosophie de solidement fixer les points de départ. En classant donc l'action de nos maîtres parmi les influences du dehors qui nous modifient au dedans, saint Thomas veut nous faire entendre une fois pour toutes que ce n'est point par métaphore, mais en réalité, que nous recevons quelque chose de nos maîtres. Ils nous ont donné la connaissance d'un certain nombre de faits, d'inductions, de principes, de démonstrations; ils nous ont donné l'usage facile de certaines méthodes auxquelles ils nous ont exercés; ils nous ont donné enfin le développement de notre vigueur d'esprit.

Sans doute, ce terme « donner » renferme ici une part d'image. La science n'est point une eau qui se transvase. Mais, quoi qu'il en soit, au début de cette étude, de ce qu'il faut entendre en dernière précision par donner de la science, un fait, déjà, est certain : nos maîtres, réellement, agissent sur nous. La science apprise à l'école rentre donc bien dans la catégorie de ces perfectionnements qui nous *adviennent* comme l'effet de *causes extérieures*. Il est juste, alors, de commencer par reconnaître en nos maîtres les caractères généraux de cette sorte d'agents.

I. — L'ACTION D'UN MAÎTRE ET LES LOIS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION

Si le savoir nous vient du dehors, nous en vient-il tout à fait ou seulement en partie? Car il y a, dans cet univers dont nous sommes une petite fraction, ces deux manières opposées de recevoir l'influence d'autrui : la pure passivité et la collaboration active. Une masse de glaise demeure inerte sous le coup de pouce de Michel-Ange qui en ébauche le *Pensiere*. Inertes également, les nuées qui semblent se poursuivre dans le ciel, comme un troupeau fuyant en désordre. Toute la nature minérale, tous les produits inanimés de notre art et de notre industrie, ne représentent donc, dans l'univers, que des capacités inertes de changement. Ce sont, aux yeux des philosophes, des *puissances passives*, des *moteurs mus* (1).

(1) *De Veritate*, quæst. XI, art. 1, § Sciendum est tamen.

Il existe, au contraire, d'autres êtres, actifs collaborateurs des influences qu'ils subissent. On ne les modifie point, si eux n'y travaillent. Au besoin même, certains d'entre eux, affranchis ou privés de l'influence d'autrui, se transforment tout seuls. Saint Thomas nous en donne cet exemple : il y a de vigoureux malades qui se guérissent tout seuls, sans médecin ni régime ; et il y a de pauvres patients qui se guérissent avec les secours de la Faculté.

L'exemple est bien simple ; mais ne voit-on pas que sa simplicité même en garantit la valeur philosophique ? On lui retrouve sans peine de nombreux analogues dans les divers ordres d'influences que notre nature, raisonnable et animale, postule pour son entier développement. Il y a des nageurs qui ont pris des leçons méthodiques de natation ; et il y a de petits Bretons qui, barbotant chaque jour, à marée basse, sur la plage, se sont mis d'eux-mêmes à faire des brasses. Nous connaissons tous de ces amateurs qui ont appris à laver une aquarelle d'après le professeur X ; et l'histoire nomme des artistes qui, à huit ou dix ans, comme Giotto, comme Callot, ont ramassé le premier charbon venu pour croquer un cyprès au tournant d'une route ou un gueux tendant son vieux feutre. Dans la vie morale, n'avons-nous pas rencontré, chez de pauvres gens sans grande éducation, de ces délicatesses de sentiment, de ces scrupules d'honneur, trouvailles heureuses d'une âme naturellement élevée ? Cela ne nous a point empêchés, cependant, de constater d'autre part l'empreinte réelle du milieu sur le grand nombre des honnêtes gens de notre voisinage. Ainsi, le fait du malade guéri par le médecin et celui du malade qui se guérit tout seul, ne sont pas seulement de simples exemples topiques : ce sont des faits d'induction.

Ces faits nous autorisent à induire que toutes nos facultés humaines, — physiques, esthétiques, intellectuelles, morales ; — que nos qualités d'hommes de sport, d'hommes de lettres, d'hommes de bien, se développent toutes, soit par l'action d'autrui, soit par la nôtre. Nous sommes tout à la fois capables de nous perfectionner nous-mêmes et capables d'être perfectionnés par autrui.

Nous pouvons dire qu'il y a là une loi de notre nature. On sait, en effet, de quelle manière abrégée, symbolique, mais néanmoins fondée et vraie, ces affirmations générales que nous appelons des

lois, expriment ce qu'il y a de durable, de fixe, d'essentiel, dans toute une multitude de cas particuliers. Eh bien, pour autant qu'une loi, formule mentale, peut traduire la réelle unité des faits multiples où elle se fonde, ne tenons-nous pas ici une loi du développement humain (4)? Ne devrions-nous même pas ajouter que c'est, à certains égards, une loi fondamentale de tout ce qui vit? Un grain de blé qui germe dans un champ, et un gland qui pousse dans la forêt voisine, ne rapportent-ils pas chacun à sa structure et à sa fonction propres les éléments hétérogènes dont ils se nourrissent? Ils sont, eux aussi, des êtres que leur milieu influence, et des êtres qui travaillent de leur côté à s'assimiler chaque apport de leur milieu. Mais, si cette loi biologique de l'assimilation active paraît également vraie des blés, des chênes et des hommes, elle l'est pour nous d'une manière plus relevée et bien originale. Notre vie se complique de pensée et de libre arbitre. Ce caractère supérieur de l'action proprement humaine n'est point, assurément, pour s'effacer dans l'initiation au savoir. Apprendre, c'est toujours œuvre de courage volontaire, puisqu'il y faut de l'attention recueillie. — Et, pour le dire en passant, n'est-ce point avec ce correctif de l'assimilation active qu'il serait sage d'accepter cette *loi du milieu*, vérité de la science et vérité du bon sens, que Taine défigura par la violence de sa logique outrancière?

Il y a donc une action de l'élève qui doit collaborer à l'action du maître. Sinon, l'enseignement n'est qu'un vain bruit de paroles. Mais ces deux actions vont-elles de pair, ou bien, de l'une à l'autre, y aurait-il quelque prépondérance? Il y a prépondérance: après la loi d'assimilation active vient une loi de hiérarchie, dont saint Thomas va encore nous montrer la réalité dans tout développement de notre vie.

« Il faut observer — note saint Thomas — que le principe extérieur de nos perfectionnements, l'art d'autrui, ne travaille point sur nous comme l'agent principal de nos transformations; mais bien comme un aide de l'agent principal, qui est notre propre acti-

(4) On peut voir, pour le sens précis et vraiment critique de l'idée de loi dans la philosophie de saint Thomas, I^a II^{sc}, quæst. XCIV, art. 1 et 2 et *passim* dans les questions générales sur la loi.

vité. Il la fortifie, il lui présente des instruments d'action et des secours, dont notre nature se sert à ses propres fins. C'est ainsi qu'un médecin réconforte son malade, lui appliquant un régime et des remèdes que son tempérament utilise pour la guérison cherchée (1). »

Voici, de nouveau, dans l'exemple familier du médecin et du malade, l'expressif raccourci d'une induction. Ce n'est pas la fréquentation des galeries, ni l'enseignement des ateliers, qui forment principalement les vrais peintres. Que serait l'artiste sans ce génie et sans ce travail que secondent mais ne suppléent point ateliers et musées ? Ce n'est pas notre entourage, non plus, qui fait notre valeur morale; c'est le travail intérieur de notre âme, stimulé par les exemples et par les conseils de l'entourage. Toujours et partout le principal de notre formation demeure notre œuvre. C'est par ses ressources du dedans qu'un homme se développe ; les influences du dehors ne font que le seconder. Un maître est toujours ce *minister naturæ* dont saint Thomas nous parle à propos du médecin. Telle est, dans notre formation à l'aide d'autrui, la loi de prépondérance de notre activité.

Il en résulte une troisième loi : simple auxiliaire de notre nature, le secours d'autrui se trouve, par là, obligé d'en suivre et d'en reproduire les procédés spontanés. Ainsi, loin de nuire à l'harmonie entre nos éducateurs et nous, cette subordination de leurs influences à notre activité propre rend cette harmonie plus profonde, plus stable, plus intimement une ! L'inimitié et la méfiance viendraient au contraire de la prétention à dominer notre nature quand, pour la bien servir, il suffit de l'imiter dans la marche naturelle de sa tendance au progrès.

L'expérience abonde encore pour justifier cette loi d'imitation. « Si c'est le froid qui nous rend malades, nous nous guérissons naturellement en nous réchauffant, et le médecin qui doit nous guérir se met aussi à nous réchauffer... L'art imite la nature dans son procédé ; de même donc que les guérisons naturelles se produisent par altération, digestion, expulsion de la matière morbide, de même les guérisons médicales (2) ».

(1) I^a Pars, quæst. CXVII, art. 1.

(2) *Contra Gentiles*, lib. II, cap. 75, in fine. I^a Pars, CXVII, art. 1,

On s'en voudrait d'ôter à cet exemple un certain air de moyen-âge. Corrige-t-on le dessin d'un primitif, sous prétexte que sa naïveté manque de science ? Et d'ailleurs, quoi qu'il en soit de la rigueur scientifique des termes, — cela date de six cents ans avant Claude Bernard et la *médecine expérimentale*, — le fond de l'exemple n'est-il pas vrai ? Il nous semble que sa signification philosophique dépasse même de beaucoup, ici encore, les horizons, pourtant vastes, d'une science particulière qui a marché depuis Hippocrate. Quel est le vrai maître pour un artiste ? Est-ce celui qui impose au débutant sa formule d'art, complexe et savante, sa manière, ses sujets favoris, sans tenir compte de ce que le débutant est un débutant ? Est-ce, au contraire, ce guide docile aux exigences naturelles d'une main, d'une oreille, d'un œil, artistiques sans doute, mais encore peu exercés, et qui ont besoin d'aller du simple au composé, du facile au difficile, comme par une évolution progressive de quelques ébauches toutes spontanées ? « Celui qui enseigne commence donc son enseignement comme l'inventeur ses découvertes : il offre à la méditation de son élève des principes familiers à celui-ci, toute éducation et toute science ne pouvant se développer qu'à partir de choses préalablement sues. De ces principes, le maître tire des applications par voie de conséquence ; il place sous les yeux de son élève des exemples sensibles par où se forment, en l'âme de celui-ci, les images dont il a besoin pour comprendre (1) ».

Cette loi d'imitation de notre naturelle croissance mentale par l'art d'enseigner est-elle passée inaperçue des philosophes qui ont suivi saint Thomas ? Nous ne le savons pas. Mais toujours est-il que Spencer fait mérite à Pestalozzi de l'avoir proclamée, par un de ces coups d'intuition où excellait cet instituteur de génie. Spencer constate à son tour qu'une idée vague de cette vérité commence à se répandre dans le monde des professeurs. Il se plaît à enregistrer en sa faveur le témoignage des plus expérimentés. « La méthode de la nature est l'archétype des méthodes. » — « Dans son ordre comme dans ses méthodes, l'éducation doit se conformer à la marche naturelle de l'évolution mentale. » — Toutes ces observations sont très justes ; mais ce n'est pas,

(1) *Contra Gentiles*, loc. cit. — I^a Pars, CXVII, 1!

croyons-nous, trop exiger que de réclamer ici pour saint Thomas la priorité de la doctrine. Nous ne rêvons pas de faire surgir dans un auteur du XIII^e siècle les découvertes du XIX^e; mais, du moins, est-ce justice de reconnaître ce qu'il a su découvrir, ce que d'autres, plus tard venus, ont pu encore redécouvrir. Le cœur humain est oublieux, les philosophes le sont aussi. Les vérités se perdent et se retrouvent au cours des âges; surtout quand un intérêt matériel n'est point là pour en fixer le souvenir dans l'usage commun (1).

Les procédés généraux de notre formation intellectuelle se ramènent donc, en somme, pour saint Thomas, aux lois générales de toute espèce d'éducation, physique, artistique ou morale. Elles se fondent en premier lieu sur une loi d'*assimilation active*, par où nous mettons en œuvre les données du concours d'autrui. De cette loi d'assimilation, résulte la loi de *prépondérance effective de notre action sur l'action d'autrui*. A cette loi de prépondérance suit enfin la *loi d'imitation* de nos procédés naturels de découverte par les procédés savants de l'art d'enseigner.

Saint Thomas ne se contente pas de placer ainsi l'enseignement dans l'ensemble naturel des conditions de notre vie. Il sait que ce procédé de synthèse n'aboutit qu'à des généralités, puisqu'il procède tout entier de généralités : *ex communibus*, comme disent les logiciens. Le procédé est scientifique, assurément; il est de valeur certaine par rapport aux caractères généraux de l'enseignement, il ne démontre rien dans le détail propre du sujet. C'est pourquoi, fidèle à une méthode dont il a magistralement critiqué la marche (2), saint Thomas va joindre aux généralités synthétiques de tout à l'heure l'analyse à part des données originales du problème de l'enseignement.

De nouveau donc, mais sans se répéter, saint Thomas va nous faire vérifier les trois grandes lois de l'éducation humaine dans l'action intellectuelle de nos maîtres sur nous.

(1) SPENCER, *De l'Education intellectuelle, morale et physique*, p. 105.

(2) Dans son *Commentaire sur les Seconds Analytiques d'Aristote*, notamment.

II. — LES LOIS INTELLECTUELLES PROPRES A L'ENSEIGNEMENT

C'est d'abord la loi d'assimilation active. Elle se manifeste par des faits notoires. Le plus notable de tous, c'est que, parmi « ceux qui savent », — comme disait Dante, — il y a ceux qui ont appris sous un maître et ceux qui se sont passés de maître. Il y a les *disciples* et il y a les *inventeurs*.

Disciples et inventeurs ne sont point cependant deux races d'hommes tellement tranchées que l'autodidacte n'aille jamais à l'école et que le disciple n'invente jamais. Beaucoup d'inventeurs, sinon tous, ont commencé par se trouver disciples. Dans la suite, ils se sont refaits disciples pour ajouter à leurs découvertes le contrôle de la critique, les apports des découvertes d'autrui, le fini de la méthode régulièrement apprise. Voilà pourquoi, sans doute, les vrais inventeurs sont si modestes en même temps que si hardis. Jamais ils ne se targuent de ne penser que de l'inouï. Ils ont cette humilité et cette clairvoyance de s'avouer formés par des maîtres ; ils ne craignent pas que cet aveu diminue leur indépendance. Saint Thomas ne rougit point d'Aristote ; ni Claude Bernard, de Magendie. Leur génie sait ce qu'il vaut ; il sait par là sa dette envers les hommes dont les enseignements et les critiques ont assuré son essor.

Ce qui est vrai des hommes de génie l'est aussi proportionnellement de tous les autres. Si les enfants sont tant questionneurs, c'est que, de tous côtés, leurs yeux et leurs oreilles trouvent matière à des *pourquoi* et à des *comment* dont le jaillissement spontané fait la meilleure force de nos réponses. Et nous, hommes faits, sommes-nous si différents de ces petits ? Nous nous reportons sans cesse de nos auteurs, de notes prises, de cours entendus, à nos observations, à nos expériences, à nos méditations personnelles ; et, de celles-ci, nous revenons aux livres et aux savants. Les deux types abstraits de l'inventeur et du disciple se fondent ainsi dans la composition de notre vie. Nous sommes tous inventeurs, même pour des choses cent mille fois découvertes avant nous ; nous sommes tous disciples, même quand nous croyons

inventer. Qui donc n'aurait à profiter de cette pensée de Pascal : « Certains auteurs, parlant de leurs ouvrages, disent : « Mon livre, mon commentaire, mon histoire, etc. » Ils sentent leurs bourgeois qui ont pignon sur rue et toujours un « chez moi » à la bouche. Ils feraient mieux de dire : « Notre livre, notre commentaire, notre histoire. » Mais, en revanche, Pascal est loin d'être seul à pouvoir écrire : « Qu'on ne dise pas que je n'ai rien dit de nouveau : la disposition des matières est nouvelle. Quand on joue à la paume, c'est une même balle dont joue l'un et l'autre, mais l'un la place mieux. J'aimerais autant qu'on me dît que je me suis servi des mots anciens. Et comme si les mêmes pensées ne formaient pas un autre corps de discours par une disposition différente, aussi bien que les mêmes mots forment d'autres pensées par leur différente disposition (1) ! »

L'expérience de la vie intellectuelle nous fait donc vérifier aisément cette loi de l'assimilation active par laquelle toute science s'acquiert.

Mais cette vérification expérimentale ne suffit pas à saint Thomas. Du fait constaté, il remonte toujours, par analyse, à l'explication de ses causes propres. Et, puisque le fait à expliquer, c'est la genèse naturelle de nos idées, type premier de tout l'art d'enseigner, il s'agit de se rendre premièrement compte de la naissance de nos idées en nous. Or, l'intelligence humaine exerce deux fonctions capitales, toutes deux requises pour l'entier achèvement de ses actes : *concevoir* et *abstraire*. Nous concevons, par exemple, l'idée de ce qu'est un homme ou un chêne. C'est-à-dire nous nous représentons par le moyen d'une notion unifiée et unique ce en quoi d'innombrables chênes et d'innombrables hommes se ressemblent également tous et sont chacun ce qu'il est : chêne et non point frêne, homme et non point singe. Concevoir, c'est connaître l'universel ; c'est contempler l'intelligible ; c'est se dire à soi-même cette parole mentale — *verbum mentis* — qui témoigne à notre esprit de la fécondité de sa vie reflétant le monde et lui-même. Mais, pour concevoir, il faut, au préalable, se faire des concepts ; il faut

(1) PASCAL, édition Brunschwig, *Pensées*, section I, nos 22 et 43.

abstraire. L'universel n'existe pas hors de nous à l'état d'universel, ni l'intelligible à l'état d'intelligible. Ils sont notre œuvre mentale, mais une œuvre fondée sur les ressemblances réelles de la nature réelle qui s'individualise en chacune des choses. Aussi, tandis que saint Thomas rapporte le concept achevé à l'intelligence qui reçoit le branle pour penser, — *intellectus possibilis*, — il rapporte ce branle lui-même à un premier acte intellectuel qui élabore les idées, sur les données des sens retenues par la mémoire. L'intellect élaborateur ou agissant, — *intellectus agens*, — c'est la faculté d'abstraction d'où procèdent spontanément toutes nos découvertes dans le monde de l'esprit. Il y a donc en toute âme humaine un certain principe inné du savoir, comparable à une lumière qui, se projetant au sein de l'âme, sur les images de la mémoire sensible, y fait saillir les traits de l'universel et de l'intelligible, par où s'impressionne l'intelligence qui conçoit. L'idée n'est point de la sensation transformée: c'est de l'intelligence éclairant la sensation, pour faire jaillir de celle-ci autre chose qu'elle cache (1).

Ces considérations ne visent point à raconter l'histoire de nos découvertes intellectuelles, depuis notre premier regard intelligent de petit enfant. Autant de vies humaines, autant de chemins particuliers et d'étapes progressives, selon les innombrables variétés des expériences pour chaque tempérament et des réactions pour chaque esprit. Égaux de nature, nous sommes tous inégaux et dissemblables en facultés individuelles. Dieu seul, dans le livre éternel de son omniscience, possède l'histoire complète des pensées de tous les fils des hommes, qui sont aussi les enfants de sa lumière. Nous resterons, nous, à jamais ignorants des faits profonds de cette histoire, fût-ce même l'histoire d'un bébé observé jour par jour dès le berceau. Est-il psychologie plus mystérieuse et plus chargée d'hypothèses que celle où nous voulons saisir l'âme de l'enfant? Aussi ne devons-nous demander à saint Thomas qu'une sorte de schème logique ou de formule générale des procédés concrets de la découverte intellectuelle.

(1) I^a Pars, quæst. LXXIX, art. 2; LXXXIV, art. 3. — *De Veritate*, quæst. X, art. 4, corp. et ad 4^m, 5^m, 6^m. — Cf. IV, art. 1. Quæstiones quodlibetales V, art. 9. In *Libros Posteriorum Analyticorum Aristotelis*, lib. II, lcc. 20, etc.

C'est peu, sans doute; mais c'est encore utile pour nous renseigner en théorie, et même pour nous guider dans l'action.

Notre première découverte, en importance fondamentale, c'est *la découverte des premiers principes*. « Il y a en chaque homme un certain principe du savoir, la lumière de l'intellect élaboreur, par où, immédiatement et d'abord, sont connus certains principes universels de toutes les sciences (1). » Un menuisier prenant mesure d'un tiroir de commode ne s'est jamais dit en termes de métaphysique : « Le tout est plus grand que la partie ». Mais, essayez, ô philosophe, de lui commander un tiroir plus large que la commode, et vous verrez si sa métaphysique instinctive n'est pas aussi ferme que celle d'Aristote ! A la base de toutes les sciences, comme à la base des notions usuelles du bon sens, il y a certaines affirmations générales, d'une expérience si facile, d'une intelligibilité si instantanée, d'une contexture logique si essentiellement une et infrangible, qu'on les nomme — dit saint Thomas — « axiomes ou propositions de soi évidentes pour tous. — Telles sont ces propositions : Le tout est plus grand que la partie. — Deux choses égales à une troisième sont égales entre elles (2) ».

Ces grands principes n'ont pas l'air de dire grand chose; et, en effet, ils ne nous instruirait guère, si notre intelligence, munie de leur lumière, ne s'appliquait ensuite à en éclairer les nombreux objets de notre expérience. Avec le principe de la commune mesure : « Deux choses égales », etc., combien de théorèmes particuliers se démontrent sur les angles, les triangles, les solides ! Si de l'entente quantitative du principe nous passons, l'expérience aidant, à son entente qualitative, voici toute la théorie du moyen terme dans le syllogisme, voici la logique de la démonstration. « Il faut donc conclure — dit saint Thomas — qu'il préexiste en nous certains germes des sciences — *quædam scientiarum semina*; concepts premiers de l'intelligence qui, de suite, sous le coup de lumière de l'intellect abstracteur, nous sont connus par les idées tirées des données sensibles ; concepts simples, comme l'idée d'être, d'unité, etc.; concepts-propositions, comme les axiomes.

(1) I^a Pars, CXVII, art. 1.

(2) I^a II^{ae}, quæst. XCIV, art. 2.

De ces principes universels, tous les autres principes sortent, comme d'autant de germes : *sicut ex quibusdam rationibus seminilibus.* Quand donc, à partir de ces notions universelles, notre esprit est conduit à considérer actuellement des cas particuliers, d'abord connus en puissance et dans l'universalité des principes, alors nous pouvons dire que nous acquérons de la science (1). »

Telle est l'évolution de nos découvertes intellectuelles, dans la formule générale de ses cas particuliers : 1^o une force initiale, génératrice de tout notre savoir : l'intellect élaborateur qui, du concret, tire l'abstrait; 2^o des instruments généraux d'action : les premiers principes, immédiatement abstraits de la plus simple des expériences; 3^o enfin des instruments particuliers : expériences spéciales, idées spéciales, raisonnements spéciaux, d'où se tirent nos connaissances les plus diverses.

C'est une pareille évolution que l'analyse de l'enseignement reçu d'un maître va nous faire constater dans notre développement scolaire. « Le procédé est le même pour le maître qui communique sa science à un ignorant et pour l'inventeur qui s'achemine de lui-même à la découverte de l'inconnu. Le procédé de l'inventeur, c'est d'arriver à connaître l'inconnu en appliquant les principes généraux, de soi évidents, à des sujets déterminés, pour en tirer des conclusions particulières, et, de celles-ci, en tirer d'autres encore. D'où il suit qu'un homme s'appelle en vérité le maître d'un autre homme, quand par des signes il manifeste à cet homme ce discours naturel que sa raison se fait à elle-même en découvrant la vérité. — Par exemple, il lui proposera des affirmations moins générales, dont l'élève peut se rendre compte par ce qu'il sait déjà; il lui proposera quelques exemples sensibles, soit de faits pareils, soit de faits opposés, soit d'autres analogues, par où l'intelligence de celui qui apprend est menée comme par la main à reconnaître la vérité inconnue. — De la sorte, la raison naturelle de l'élève, aidée de ces signes qu'on lui propose, comme d'autant d'instruments, parvient à connaître ce qu'elle ignorait. De même donc que le médecin est dit cause de la santé rendue au malade, parce qu'il se met à aider sa nature qui le guérit, de même un homme est dit cause de la science chez un autre homme,

(1) *De Veritate*, quæst. XI, art. .

par l'opération naturelle de la raison de celui-ci. Cela, c'est enseigner; c'est par là qu'un homme est appelé un maître (1). »

Néanmoins, cette modeste fonction de proposer extérieurement des expériences, des formules, des signes, ne s'exerce jamais sans atteindre au vif l'intelligence qui s'éveille à l'aide de tous ces secours. Le professeur rend forte l'intelligence de celui qui apprend — dit saint Thomas —; et il faut dégager le sens profond de cette parole : « *Docens confortat intellectum addiscentis* ».

Eh quoi! est-ce qu'un maître peut s'insinuer en la substance de notre âme, pour lui infuser plus d'intelligence? Cela ne se conçoit même pas. Dieu seul, intelligence et bonté créatrice, pourrait ainsi retoucher son œuvre. A défaut de Dieu, une intelligence de nature supérieure à la nôtre pourrait, en nous révélant ce qu'il lui est naturel de savoir, nous éléver à hauteur de ses propres vues (2). Mais toutes les intelligences humaines sont d'égale nature; toutes, par nature, sont impuissantes à rien voir directement en dehors de ce qu'elles peuvent abstraire des données de l'expérience sensible; toutes procèdent du connu à l'inconnu, par voie d'abstraction, de raisonnement inductif, de déduction. Néanmoins, dans ce pas à pas et dans ce terre à terre vers la lumière et vers les sommets, quelques-unes sont plus promptes à l'abstraction, plus profondes dans la vue des principes induits, plus larges dans l'étreinte des conséquences. Et, disant ce qu'elles ont ainsi trouvé, elles font à l'humanité de royales et plus que royales largesses. Les acquisitions des hommes de talent, les découvertes du génie deviennent ainsi le patrimoine commun de ceux qui savent. « Le maître propose à son élève des séries de conséquences dont, livré à soi-même, l'élève n'aurait point la force de déduire la suite. »

L'élève s'exerçant à les suivre devient lui-même « plus fort », comme il dit lui-même, et il dit bien. Un apprenti menuisier, qui, sous l'œillet sous la main du patron, s'exerce à raboter une planche, acquiert peu à peu le maniement habile et vigoureux de son rabot. Des actes imités, mais imités avec intelligence, sont comme des

(1) I^a Pars, CXVII, art. 1 ; *De Veritate*, XI, art. 1.

(2) *De Veritate*, XI, art. 2.

greffes qui perfectionnent le fruit naturel du sauvageon. Ceci est encore une loi essentielle de tout être qui agit intelligemment, et qui se développe avec l'aide d'autrui ; et c'est, dès lors, une loi des facultés humaines, c'est la loi de l'habitude, s'enracinant par les actes répétées. L'intelligence se reporte spontanément, avec goût et facilité, vers les objets qu'elle a souvent médités ; la volonté s'entraîne pour les efforts qu'elle s'est imposés de tout cœur ; la main devient peu à peu maîtresse des mouvements qu'elle a commencé par reproduire avec gaucherie. Les sciences et les arts dont un maître nous a lentement fait suivre la marche déposent ainsi en tout homme qui a mis de sa vie à les apprendre une facilité heureuse à les revivre tout seul. Il est capable de se risquer pour son compte à faire œuvre originale d'artiste ou de savant (1).

L'action d'un maître est donc profonde. Elle n'est pas simplement comme le geste d'un guide soulignant quelque indication : « Veuillez regarder ici ; tournez-vous de ce côté ». Elle ne serait que cela si la science n'était qu'un regard de l'œil sur son horizon naturel ; et non un regard de l'intelligence. Notre œil possède naturellement une certaine portée visuelle : tout ce qui se trouve à point dans le champ naturel de sa vision se laisse voir à lui sans intermédiaire ni instrument, il n'a qu'à s'ouvrir et à bien se tourner. Pour notre intelligence, au contraire, il y a des principes visibles de prime abord et des conclusions difficiles à poursuivre et à bien voir. L'énoncé qui les indique ne suffit pas à les faire comprendre : il y faut des explications et des preuves, instruments de la science. Mais pour user de ces instruments, pour les retrouver aisément, dans les réserves de la mémoire, pour en demeurer maître, ne faut-il pas de l'habitude, c'est-à-dire une vive facilité à repenser par nous-mêmes et à développer encore les connaissances qui nous furent inculquées ? Nos maîtres ne sont donc pas de simples guides qui nous montrent la route sans pouvoir doubler nos forces par autre chose que de bonnes paroles. Ils agissent au contraire sur ces forces elles-mêmes, en prenant une part essentielle à la croissance de notre esprit et de ses habitudes de pensée. De même qu'en montagne on s'entraîne avec un guide et par son aide, et que par

(1) I^e II^e, quæst. LI, art. 2.

l'entraînement le jarret devient plus fort et le pied se fait montagnard, de même, avec un maître et par son aide, les notions acquises deviennent des forces vives de l'intelligence. Un maître est un guide qui nous fortifie par l'exercice; et non point ce simple indicateur dont l'action est toute de surface et comme occasionnelle. Un maître est une source de vie pour notre esprit (1).

S'il est vrai d'un père, éducateur de son enfant, que sa paternité charnelle s'augmente d'une paternité plus haute, d'âme à âme, d'homme fait à homme qui se fait, un vrai maître n'est-il pas, après Dieu, pour notre esprit, un père? Saint Thomas, parlant de la première éducation de l'enfance, la nomme une gestation spirituelle : « *Sub parentum cura sicut sub quodam spirituali utero* » (1). Ne peut-on pas le dire aussi de tout enseignement qui nous forme à penser? Un maître qui, d'un enfant, a su faire un viril penseur n'est-il pas mieux son père que l'homme dont cet enfant tiendrait sa seule vie physique? Où est le don le plus intime, le plus riche? Est-il dans le corps? Est-il dans l'âme? Est-il dans le sang et dans le muscle? Est-il dans le cœur et dans la pensée?

Cette paternité spirituelle de l'éducateur et du maître ne nous donne de vie que ce que nous en voulons prendre. On ne nous engendre ni à la vie morale ni au savoir, sans notre libre concours. Il faut que nous voulions nous élever; il faut que nous voulions apprendre. Aussi saint Thomas veut-il qu'un vrai disciple travaille à voir de ses propres yeux ce qu'on lui enseigne et pense par lui-même la vérité qu'on lui livre sous des formules. Ou plutôt ce n'est pas saint Thomas qui le veut; c'est notre nature bien comprise qui impose à saint Thomas cet idéal de l'élève et de l'étudiant. Voir par soi-même en apprenant par autrui, c'est l'autonomie non seulement permise, mais nécessaire à toute éducation intellectuelle. Tâchons donc ici de la bien comprendre.

(1) II^a II^{me} quæst. X, art. 12.

III. — VOIR PAR SOI-MÊME EN APPRENANT A L'AIDE D'AUTRUI

Et donc, saint Thomas exige que tout élève voie et pense par lui-même à mesure qu'il écoute son professeur. Personne ne sera plus opposé que lui au système des jugements tout faits et des formules verbales simplement confiées à la mémoire : les mots entendus, sans le travail de l'auditeur qui les interprète, ne sont que des cadavres d'idées. Sous le mot entendu, il faut, de l'œil et de l'esprit, voir la chose signifiée. « La connaissance des choses ne s'effectue pas en nous par la connaissance des mots, mais par la connaissance de choses plus certaines, les principes qui nous sont présentés au moyen de quelques mots... C'est la connaissance des principes, non celle des mots, qui nous fait savoir les conclusions (1). » A quoi donc servent les formules ? A nous présenter le moyen de penser, grâce aux idées et aux images que le maître y attache et qu'il nous y fait voir. « Des mots, signes sensibles, reçus dans la mémoire sensible, l'intelligence saisit les intentions intellectuelles ; et, de celles-ci, l'intelligence se sert pour faire en soi-même sa propre science. L'agent immédiat de notre savoir, ce ne sont point les mots : c'est la raison qui marche de la vue des principes à celle des conclusions (2). »

Voilà, sans conteste, les principes de ce qu'on appelle aujourd'hui, dans les traités de pédagogie scolaire : la *méthode intuitive*. Saint Thomas ramène son élève à des faits, c'est-à-dire à l'intuition sensible ; il le ramène à l'intuition intellectuelle, c'est-à-dire aux principes ou axiomes de soi évidents. Qu'il le fasse procéder par induction ou par syllogisme, c'est toujours à l'intuition qu'il le ramène : pour lui, le syllogisme n'est scientifique que s'il procède de prémisses évidentes ; et l'évidence des prémisses syllogistiques se manifeste à son tour par l'induction. De l'intuition à l'intuition, par le raisonnement, telle est la marche de sa méthode pédagogique : dans les faits, voir les principes ; dans les principes, voir les conclusions.

(1) *De Veritate*, quæst. XI, art. 1, ad 2^m.

(2) *Ibid.*, ad 4^m.

Ici encore, il serait puéril de vouloir attribuer à saint Thomas quelque théorie formelle sur la méthode intuitive, dans le genre de celles qu'on peut trouver dans les *Dictionnaires pédagogiques* ou dans les traités spéciaux écrits de nos jours. Saint Thomas était de son temps. Le temps de saint Thomas n'avait pas encore dégagé la science pédagogique de la psychologie et de la morale. Mais, du moins, est-ce encore justice de signaler ces profonds aperçus de saint Thomas sur la nécessité de l'intuition dans l'apprentissage de la science.

Et pourtant, il se garde bien d'exagérer cette nécessité. Il ne va pas, comme Spencer (1), jusqu'à prétendre faire trouver à l'élève ce qu'il veut lui apprendre, sans le lui dire, sans le lui expliquer, mais en se bornant à des exposés de faits, à des *leçons de choses*, dont c'est à l'enfant ou au jeune homme de découvrir le sens.

Voilà qui est trop exiger, et de l'ignorance et de la jeunesse. Les paroles de nos maîtres sont, comme le note saint Thomas, des intermédiaires indispensables entre les choses et nous : d'elles-mêmes les choses nous parlent peu et vaguement, ou, du moins, nous ne savons pas interpréter leur trop riche langage. Qu'un maître parle, il fait jaillir de tous ces bruits indistincts quelques expressions bien nettes. Et, par lui, le monde nous parle en termes intelligibles. « Ses propres paroles, entendues ou lues, causent la science en nous, de la même manière que les choses mêmes ; car, des unes et des autres, notre intelligence reçoit l'intelligible. Mais il y a cette différence que la parole du maître nous est une cause plus proche de science que les faits sensibles extérieurs à notre âme ; la parole étant le signe des pensées qui expriment les choses (2). »

Ce sont donc les leçons parlées qui font valoir les leçons de choses. L'ouïe demeure le sens éducatif par excellence, comme l'a nommé saint Thomas : *Auditus est sensus disciplinæ* (3). La vue, qui interroge, qui scrute, qui dissèque et recompose après avoir disséqué, la vue n'en demeure pas moins à son rang. Elle reste le

(1) *L'Education*, p. 132 et 136.

(2) *De Veritate*, quæst. XI, art. 1, ad 41^m.

(3) In Libros Arist., *De Anima*, lib. II, lec. 14; *De Sensu et sensato*, lec. 2.

sens de l'invention et de la découverte. C'est de tous nos sens, dit encore saint Thomas, le plus spiritualisé, et celui qui nous montre le plus de différences parmi les choses : *Plurimas rerum differentias ostendit* (1). Bien expliquer et beaucoup, pour arriver à bien faire voir, tel est l'esprit de cette doctrine pédagogique; tandis que Spencer dirait plutôt : « Avant tout, pousser à voir, et se faire entendre le moins possible ». Il y a pourtant une manière de dire les choses et de les montrer qui, loin de transformer l'enfant « en un simple récipient des observations d'autrui », fortifie sa légitime et naturelle curiosité d'esprit.

Nous croyons reconnaître dans cette aversion de Spencer pour les explications abondantes cet individualisme à outrance qui n'est pas seulement la tendance foncière de la sociologie du philosophe anglais, mais encore et surtout, peut-être, la marque, accentuée à l'excès, d'un tempérament et d'une race. Nous reconnaissons, par contre, dans la doctrine de saint Thomas l'empreinte d'un génie mieux équilibré, parce que plus complet; plus humain, parce que plus compréhensif des nécessités de la vie sociale et de l'éducation.

Il nous semble impossible que l'on ne rende point hommage à cette large et sûre entente de l'autonomie de tout disciple en face de son maître. Les philosophes qui aiment le plus à parler des « exigences de la pensée moderne » constatent à l'unanimité cette détermination de nos contemporains à ne rien recevoir du dehors, par voie d'influence et d'enseignement, qui ne surgisse aussi du plus profond des âmes, sous forme d'aspirations, de demandes, de recherches. Ces philosophes insistent sur notre répugnance aux *hétéronomies*, c'est-à-dire à des lois et à des règles purement imposées de l'extérieur. Ils ne se résolvent à consentir, en fait de lois, que celles dont une autonomie bien entendue leur persuade l'acceptation. En cela, ils n'ont pas tort. Mais peut-être oublient-ils que si l'autonomie est une loi et un droit de nature pour nous, l'autorité, elle aussi, est pour cette même nature une loi et un droit. Nous avons droit à des maîtres et à des éducateurs parce que nous avons droit au développement de notre esprit et de notre vie, et

(1) In Libros *Metaph.*, lib. I, lec. 1.

que nous sommes incapables de bien le réaliser tout seul. Ce serait une étroite et courte philosophie, celle qui méconnaîtrait ce besoin de l'enseignement, non moins inné à l'homme que celui de la découverte et de l'indépendance. Nous avons vu déjà que si l'on apprend certaines choses sans maître, une science ne s'apprend, une éducation ne s'achève qu'à l'aide de maîtres. Personne n'est à soi-même son maître, quel que soit son génie : le génie livré à soi-même est riche de défaillances autant que de découvertes. Au génie même, il faut des hommes sûrs de leur méthode et des études méthodiquement conduites. Il lui faut des maîtres pour arriver à son plein épanouissement. Le principe d'autonomie doit donc toujours se compléter par le principe d'autorité : cela est nécessaire, cela est normal, dans l'apprentissage du savoir et de l'art, comme dans la vie de famille ou dans l'État (1).

Or, où trouver meilleure synthèse de ces deux principes, en matière d'éducation intellectuelle, que dans la doctrine thomiste sur la primauté du travail de l'élève, cet inférieur destiné à devenir l'égal du maître ? Le maître qui enseigne reste un supérieur. Il le reste par le droit naturel de sa science acquise et de son art d'enseigner ; il le reste par le droit positif de sa délégation aux lieu et place du père qui lui confie son enfant ; mais du moment qu'il enseigne avec fruit, il est un supérieur qui travaille à se rendre inutile. Il suscite la pensée propre de son élève ; et donc, ce n'est pas son autorité qui fait toute seule la science de son élève ; c'est l'élève qui, par le secours de l'autorité, venant en aide aux trouvailles et aux vues de sa propre raison, se fait sa propre science.

Son autonomie lui est d'autant plus nécessaire qu'un maître n'est pas, comme d'autres autorités, un pouvoir établi pour la vie, aussi nécessaire à l'homme fait qu'à l'enfant. C'est un pouvoir temporaire, dont l'acte suprême envers le sujet qu'il a peu à peu formé à se passer de lui sans témérité est un acte d'émancipation. Il faut donc qu'il l'y amène par degrés.

Un enseignement, bien conçu dans la pratique d'après ces vues de prudente émancipation, éviterait sans peine la douloureuse et funeste contradiction que signalent aujourd'hui tant de maîtres expérimentés, entre nos prétentions à l'autonomie de l'esprit et

(1) *De Veritate*, quæst. XI, art. 2.

nos méthodes de gavage verbal, consacrées par les programmes. Il n'y a pas de réforme pratique de l'enseignement, pas de progrès réalisable, si l'on ne pose en principe et si l'on n'observe en pratique, qu'à l'école, au lycée, et même plus haut encore, il faut surtout apprendre à apprendre. « Il s'agit — dit M. Boutmy — de rendre à la réflexion sa place dans l'ensemble de l'éducation ; mais ce n'est pas tant la méditation solitaire qu'il convient d'encourager : il faut solliciter la réflexion, l'enhardir, la guider comme par la main vers des fins supérieures (1). »

Apprendre, c'est donc, en somme, donner par soi-même de son fruit, après avoir reçu la greffe ; ce n'est point simplement recevoir celle-ci. Ce n'est point non plus être éclairé, comme sont éclairées ces montagnes que le soleil couchant enveloppe d'une vapeur bleutée : effet de la lumière qui se joue et qui passe, sans que rien tressaille dans l'inerte granit. Apprendre, c'est s'éclairer soi-même sous le rayonnement d'une autre lumière, comme s'éclaire un regard, un sourire, un visage, sous le rayonnement d'un joyeux soleil ou d'un visage ami. Un vrai maître, lui aussi, est comme un ami qui rayonne sur notre vie. A son contact, notre esprit étincelle, notre âme s'emplit de lumière, un foyer intérieur rayonne, d'où s'éclaire toute notre science. Développer des germes, voilà l'œuvre à deux, dont le maître est l'auxiliaire, et l'élève l'ouvrier principal. « En celui qui est enseigné, la science préexistait, non point à l'état complet et en acte, mais comme dans ses semences rationnelles, puisque les premiers principes généraux dont la connaissance nous est naturellement insérée sont comme les germes de toutes nos connaissances subséquentes (2). »

Qui ne serait saisi de la grandeur de cette vue sur l'action même d'un enfant qu'on instruit à l'école primaire ? C'est une grande vue libératrice. De l'enfant, elle dégage l'homme, avec respect et sûreté. « Le maître ne produit directement dans son élève ni de la lumière intellectuelle, ni des idées ; mais il meut son élève à se faire lui-même, par sa propre force intellectuelle,

(1) Cité par M. Ribot, *La Réforme de l'enseignement secondaire*. p. 232.

(2) *De Veritate*. XI, art. 1, ad 5^m.

les concepts intelligibles dont le cours lui formule extérieurement l'expression (1). »

Ce n'est là ni la tyrannie révoltante d'une méthode purement verbale et mnémonique ; ni l'individualisme abusivement libéral qui voudrait tout faire découvrir à l'enfant, pour le plus grand repos du maître. C'est une méthode aussi adéquate que possible aux exigences de l'esprit humain ; une méthode vraiment *integrale*.

Les vues pédagogiques de saint Thomas se rencontrent ici, comme on a pu déjà le pressentir, avec ses vues sociologiques. Nul, plus vigoureusement que lui, n'a marqué la nécessité du concours de la société et de ses pouvoirs divers au bien propre des individus. Nul aussi n'a plus vigoureusement affirmé le but de ce concours qui est de rendre chaque individu maître de ses actes, promoteur de son bien et serviteur du bien commun, dans le plein épanouissement d'une forte personnalité. La vie humaine est une, dans la diversité de ses fonctions et de ses puissances ; aussi, une philosophie de l'enseignement comme celle dont saint Thomas vient d'esquisser les principes fondamentaux a-t-elle une valeur à la fois psychologique, morale et sociale.

Fr. M.-B. SCHWALM,

des Frères Prêcheurs.

(1) I^a Pars, Quæst. CXVII, art. 1, ad 3^m.