

## Laval théologique et philosophique



# L'enseignement de la philosophie aux jeunes d'après Aristote, saint Thomas et M. É. Gilson

D. H. Salman

Volume 11, Number 1, 1955

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1019912ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1019912ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Laval théologique et philosophique, Université Laval

### ISSN

0023-9054 (print)

1703-8804 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Salman, D. (1955). L'enseignement de la philosophie aux jeunes d'après Aristote, saint Thomas et M. É. Gilson. *Laval théologique et philosophique*, 11(1), 9–24. <https://doi.org/10.7202/1019912ar>

Tous droits réservés © Laval théologique et philosophique, Université Laval, 1955

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# L'enseignement de la philosophie aux jeunes d'après Aristote, saint Thomas et M. É. Gilson

---

En plusieurs conférences de ces dernières années, et dans une brochure récemment publiée,<sup>1</sup> M. É. Gilson s'est interrogé sur les conceptions d'Aristote et de saint Thomas concernant l'éducation philosophique. D'un commentaire de leurs principaux textes<sup>2</sup> il conclut que, selon ces maîtres autorisés, les esprits trop jeunes seraient bien incapables de profiter d'un enseignement de la philosophie. Pour se livrer avec fruit à de telles études, il faudrait avoir atteint une suffisante maturité, que l'on ne posséderait qu'aux environs de la cinquantaine.<sup>3</sup> L'éminent historien commente ces conceptions de façon pénétrante et originale. Il se défend explicitement d'en tirer des conclusions en ce qui concerne l'organisation actuelle des études. Mais il n'en insiste pas moins sur l'importance et la grande autorité des principes qu'il croit avoir tirés de l'oubli. On aboutit ainsi à une situation paradoxale, où des idées sont propagées dont on se défend de tirer des conséquences apparemment obviées, mais dont on ne suggère pas non plus d'autre interprétation possible. La question est cependant importante ; et elle semblerait mériter qu'on s'en explique ouvertement. Car elle met en question tout l'enseignement de la philosophie, tel qu'il est organisé *ab omnibus, et ubique, et semper*. Si vraiment les jeunes gens sont incapables d'entendre la philosophie, il est manifestement vain d'en prévoir l'enseignement à l'université. Si au contraire, comme nous inclinons à le croire, cette pratique séculaire mérite d'être continuée, il peut être utile et de l'affirmer publiquement, et d'énoncer les raisons qu'on peut avoir de le penser.<sup>4</sup>

---

1. ÉTIENNE GILSON, *Thomas Aquinas and our Colleagues*, Princeton University Press, 1953. On pourra y ajouter É. GILSON, *Note sur un texte de saint Thomas*, dans *Revue thomiste*, 1954, pp.148-152.

2. SAINT THOMAS, *In I Ethic.*, lect. 3, nn. 38-40, et *In VI*, lect.7, nn.1209-1211, avec les passages correspondants d'ARISTOTE. Cf. aussi *In Libr. de Causis*, lect.1.

3. On consultera cependant G. KLUBERTANZ, *St. Thomas on Learning Metaphysics*, dans *Gregorianum*, 35 (1954), pp.3-17, et *The Teaching of Thomistic Metaphysics*, dans *Gregorianum*, 35 (1954) pp.187-205, qui donne une interprétation fort différente du terme *juvenis* sur lequel M. Gilson fonde toute sa démonstration historique. Il s'agirait, non point de la cinquantaine, mais de 18 ou 19 ans.

4. Dans un travail récent nous avons considéré la nature de l'enseignement philosophique et son rôle dans la formation de l'élite cultivée des citoyens. Mais l'idée ne nous était pas venue de mettre en doute la possibilité absolue d'un tel enseignement. Les objections de M. Gilson nous permettent de reprendre ici le problème sous un autre

Nous n'entreprendrons pas ici une exégèse circonstanciée des textes invoqués par M. Gilson. C'est la thèse elle-même qui sera discutée : à savoir l'incapacité (présumée) des moins-de-cinquante-ans d'apprendre la philosophie. Pour éclairer le débat, nous voudrions introduire d'emblée quelques discernements qui nous semblent relativement négligés dans son exposé de la question. On envisagera donc d'abord les cas assez différents des diverses parties de la philosophie. On considérera ensuite les motifs, eux aussi assez variés, qui sont invoqués par nos auteurs, et qui n'ont pas tous la même portée. On distinguera aussi entre les types assez différents d'enseignement, dont les difficultés ne sont pas toutes identiques. Et l'on discutera enfin les situations historiques assez variables, qui ont pu changer la nature même des problèmes soulevés. Ainsi préparés, nous pourrions discuter les arguments rapportés par M. Gilson. Et l'ensemble de ces discussions permettra alors, on l'espère, d'explicitier sous un aspect nouveau quelques-unes des notions exposées ailleurs sur la nature et les fonctions de l'enseignement philosophique.

Considérons d'abord les diverses parties de la philosophie que mentionnent nos auteurs. Aristote, dans son premier texte, discutait le cas de la philosophie politique ; et c'est saint Thomas qui étend ses considérations au cas assez différent de l'éthique en général.<sup>1</sup> Dans un tout autre contexte, nos auteurs envisagent le cas de la philosophie naturelle d'abord, celui de la métaphysique ensuite.<sup>2</sup> Et l'on pressent que ces disciplines assez diverses soulèvent des problèmes eux aussi différents, qu'il y aurait avantage à ne pas confondre.

D'autre part, les arguments invoqués ne sont point du tout les mêmes dans ces divers cas. Quand on discute de la philosophie politique, on fait état :

- 1° des passions de la jeunesse ; et,
- 2° de son inexpérience.

Les mêmes notions, transposées au cas de l'éthique, ont évidemment un sens assez différent. Car l'expérience politique requiert manifestement un tout autre apprentissage que n'en exigerait l'expérience en morale générale ; et le régime des passions politiques n'est point nécessairement celui des passions individuelles. Quand, ensuite, ils discutent la philosophie naturelle et la métaphysique, nos auteurs invoquent encore deux arguments :

- 1° l'expérience requise ; et,
- 2° les difficultés d'une connaissance hautement abstraite.

---

aspect. Cf. D. H. SALMAN, *La place de la philosophie dans l'université idéale*, Institut médiéval de l'Université de Montréal, Montréal, 1954.

1. *In I Ethic.*, lect.3.

2. *In VI Ethic.*, lect.7.

Or il est manifeste que l'expérience spéculative réclamée ici pour la philosophie naturelle est d'un tout autre ordre que celle exigée pour la formation du jugement moral ou politique ; et ce serait tout confondre que de ne pas distinguer des réalités aussi différentes. Quant aux difficultés de la pensée abstraite, elles relèvent de problèmes qui n'ont aucun rapport immédiat avec ceux jusqu'ici mentionnés. Et il conviendrait donc de les examiner pour leur propre compte, avant de les mobiliser en vue d'une conclusion acquise par une tout autre voie.

Considérons maintenant une autre série de discernements. La pratique de la philosophie peut être envisagée à des niveaux divers. Il y aurait d'abord une instruction élémentaire qui relève de l'éducation générale de la personnalité plus que d'un enseignement technique spécialisé. C'est ainsi que se transmet nécessairement une conception générale du monde qui correspond à la mentalité propre d'une culture et qui s'installe dans les esprits bien avant que la réflexion critique ne puisse commencer. Cette transmission peut être implicite, diffuse et spontanée ; ou elle peut être délibérément organisée en un enseignement explicite, comme c'est le cas de nos écoles primaires et secondaires. Mais toujours elle existe. Ne pas enseigner une philosophie à ce niveau n'est que le moyen déguisé d'en enseigner une autre, sans doute moins valable. Car on ne peut échapper à ce cadre général d'une pensée culturellement socialisée, qui commande dans une large mesure toute la spéculation ultérieure. — Il y aurait ensuite un enseignement plus élevé de la philosophie, qui s'efforcerait d'arriver au niveau d'une réflexion vraiment critique. On y apprend à se poser des questions, à mettre en doute les évidences trop facilement acceptées, à remonter aux principes. C'est un stade essentiel de la pensée critique, dont beaucoup d'hommes demeurent sans doute toujours incapables, mais qui est une condition préalable à toute spéculation philosophique authentique. La majorité de ceux qui atteignent ce niveau déjà fort estimable de la réflexion ne s'y maintiennent d'ailleurs que d'une manière partielle, précaire et toujours incertaine. C'est la condition habituelle de l'homme cultivé, qui sait qu'il y a des problèmes philosophiques, qui en général tient plus ou moins compte de ce fait, et parvient même de temps en temps à s'en préoccuper activement. — Il y aurait enfin le niveau de l'enseignement philosophique le plus élevé, qui est celui des recherches productives capables de découvrir des vérités nouvelles. C'est celui que nous rapportent les *Dialogues* de Platon, ou plus modestement aujourd'hui celui du *séminaire* d'un philosophe de premier plan.

Or il est manifeste qu'en discutant de l'âge convenable à l'enseignement de la philosophie il faut distinguer entre ces divers cas. Quoiqu'on pense de l'âge de la spéculation productive et novatrice, on pourra avoir des opinions fort différentes en ce qui concerne l'initiation à la réflexion critique, et d'autres encore pour ce qui regarde l'endoc-

trination des conceptions philosophiques générales qui fournissent aux jeunes un cadre de vie et une conception du monde. Ici encore, il est indispensable de distinguer explicitement si l'on ne veut tout confondre.

Reste enfin le problème des structures sociales et culturelles. Qui dit enseignement présuppose un cadre de vie politiquement organisé, avec un régime d'instruction incarné en des institutions reconnues. Or il est manifeste que le cas du jeune Platon s'initiant à la spéculation morale n'est point du tout celui du jeune Thomas d'Aquin, et que le jeune Albert le Grand entreprenant des études de philosophie naturelle est dans une situation assez différente de celle du jeune Whitehead. Et ce qui est vrai du régime d'enseignement l'est plus encore pour ce qui regarde la documentation scientifique, les moyens d'information, les techniques de recherche, les possibilités de travail en commun, etc. Inutile d'insister. Il est évident que cette dimension culturelle, et donc historique du problème, sera d'une importance décisive dans la formulation des questions, la valeur des arguments et la portée des opinions exprimées. Quelle que soit la nature fondamentale du problème mis en jeu, nous ne pouvons concéder à M. Gilson que ce qui était vrai au XIII<sup>e</sup> siècle est encore vrai au XX<sup>e</sup> (p. 1). Ce n'est pas seulement la décision pratique qui est transformée, c'est la nature même du problème.

Ces discernements acquis, nous pouvons aborder les arguments de nos auteurs. Considérons d'abord celui qui invoque les passions de la jeunesse, lesquelles les rendraient incapables de recevoir utilement un enseignement de la philosophie tant morale que politique. Ce sera sans doute le cas de plusieurs jouvenceaux ; comme d'ailleurs de beaucoup d'autres individus d'un âge moins tendre, comme M. Gilson le note avec raison. Il s'agit là de sujets inaptes à la spéculation, parce que chez eux l'intelligence ne résiste pas suffisamment à l'emprise des passions. L'âge guérit-il ces désordres ? Ce n'est pas impossible, pour ce qui concerne du moins les passions animales les plus immédiatement liées aux besoins biologiques primaires. Mais ce n'est certainement pas vrai pour beaucoup d'autres vices, qui se développent et se durcissent avec le temps, et font souvent de la maturité un stade de lourdeur et de rigidité, qui ne dispose guère à la poursuite des valeurs transcendantes. À quel moment de sa vie l'homme est-il le mieux dégagé de ses passions mauvaises, et le plus disposé à méditer sur la vertu ? Cela dépend sans doute des systèmes d'éducation, des structures sociologiques, et des vicissitudes imprévisibles des vocations personnelles. Cependant, pour qu'il y ait un progrès moral il faudra bien instituer d'abord une éducation morale élémentaire qui comporte ses nécessaires composantes doctrinales. Il faudra bien ensuite, pour le jeune homme destiné à la vie de l'esprit (ce dont témoigne sa présence à l'université) une certaine réflexion sur les principes, qui le rende capable et de se comprendre et d'aspirer

librement à une vie meilleure. Un certain enseignement de la philosophie morale semble donc indispensable, et possible, si même on se propose comme but unique de préparer l'adulte vertueux qui sera apte enfin à spéculer avec fruit sur les principes de la morale. Et il suffit de se rappeler Socrate et Platon au milieu des charmants éphèbes d'Athènes pour reconnaître en nos suggestions une tradition millénaire, dont on ne se laissera pas facilement détourner. — Et nous admettons volontiers ensuite qu'un sage au terme d'une vie philosophique bien menée sera parfois plus apte à la réflexion originale en matière d'éthique ou de philosophie politique qu'il ne l'était au cours d'une jeunesse qui a pu être agitée. Mais il s'agit là d'une simple possibilité qui n'est pas toujours confirmée par les faits. Et quand même elle serait justifiée en des cas particuliers, elle ne militerait point du tout contre un enseignement de la philosophie morale à des jeunes esprits au sommet de leur activité intellectuelle, et au moment fécond où ils sont le plus disposés à en reconnaître l'intérêt.

Envisageons maintenant le problème de l'expérience. Et considérons d'abord l'expérience politique dont le cas majeur est particulièrement révélateur. Si même, nous dit-on, un jeune homme vertueux était moralement apte à la réflexion, il n'en resterait pas moins incapable de spéculation politique efficace, en raison de son inexpérience intellectuelle (p.7). Est-ce bien sûr, au sens ou l'entend ici M. Gilson ? Car enfin, de quelle expérience s'agit-il ? Faut-il penser ici à l'expérience vécue qui prépare à l'action, ou à l'expérience intellectuelle qui dispose à la réflexion, et donc à la philosophie ?

Il existe en effet une expérience concrète qui est celle du praticien. Elle s'acquiert par l'exercice, et on ne peut guère espérer la développer que dans la pratique effective des affaires. On l'observe dans l'habileté de l'agent électoral, du meneur syndical, du démagogue, du politicien de couloirs, de l'orateur parlementaire. Le jeune homme ne peut certes posséder cette expérience : et même le philosophe plus âgé n'a qu'exceptionnellement mené la vie qui la lui donnerait. Faut-il le déplorer ? On hésitera à le croire, en songeant aux cas divers mais convergents de Machiavel, Lénine et Hitler, dont les philosophies politiques sont directement issues d'une indiscutable pratique des affaires. Les beaux spécimens en vérité de spéculation adulte, nourrie d'expérience !

Mais il existe une autre expérience, de nature intellectuelle cette fois, qui dérive de l'étude des conduites sociales et politiques de l'humanité, et des réflexions qu'on en peut tirer. Et c'est de cette expérience assez différente que se sont inspirés tous les grands philosophes de l'histoire. Platon ne trempa dans la pratique que de façon tardive et épisodique : exploits obscurs, et malheureux, qui n'ont rien ajouté à sa gloire. Hobbes n'avait point gouverné l'État, Locke n'est devenu fonctionnaire qu'après avoir rédigé ses écrits politiques, Montesquieu

est un pur théoricien, Rousseau un homme de lettres, Marx un journaliste ; et on nous permettra d'évoquer encore le cas de saint Thomas qui, certes, n'éprouva jamais le besoin de « faire de la politique » active. Ces auteurs se sont contentés de réfléchir sur les conduites politiques qu'ils voyaient pratiquer, et c'est sur cette expérience qu'ils fondent leurs spéculations philosophiques.

Or les conditions d'une telle recherche se sont profondément modifiées au cours des siècles. Un Platon ne pouvait encore réfléchir que sur les événements politiques qui se déroulaient sous ses yeux et dont il avait donc en un sens très réel « l'expérience » immédiate. C'est à cela que pensait sans doute Aristote, en rédigeant le texte que nous discutons ici. Mais on sait qu'il tenta déjà de remédier à cette pénurie documentaire, en réunissant une collection de toutes les Constitutions des cités grecques. Cet effort fut poursuivi. Peu à peu les matériaux s'accumulèrent. On disposa bientôt des premiers récits des historiens, commentés de sages réflexions, auxquels s'ajoutèrent peu à peu les écrits des théoriciens de la politique. Aujourd'hui, on dispose d'une documentation d'une singulière richesse et d'une étonnante variété. L'histoire et l'ethnologie ont centuplé notre connaissance des expériences sociales vécues, et accroissent d'autant les comparaisons possibles et les conclusions qu'on en peut tirer. La sociologie, la psychologie sociale, l'économie, la démographie, la géographie humaine, combien d'autres encore renouvellent l'analyse de ces réalités au moyen de techniques raffinées. Le philosophe n'est donc plus obligé d'attendre des événements fortuits, de dégager des principes universels des quelques incidents contingents auxquels il est par hasard mêlé, de réfléchir sur les seuls matériaux que lui donne son expérience personnellement vécue. Il dispose au contraire d'une masse énorme de documents, d'expériences politiques déjà historiquement enregistrées, d'analyses, de comparaisons, de discernements, de réflexions non seulement formulées mais depuis longtemps confrontées avec le réel : bref, une somme immense de sciences déjà constituées qui informent et sous-tendent sa spéculation. Autrement dit, le philosophe n'est plus tributaire de son expérience personnelle qui évidemment exigerait le temps et l'âge. Il utilise les matériaux scientifiquement organisés que lui procure une recherche socialement coordonnée. Il participe d'une culture politique dans laquelle il est entré par l'étude technique du passé et l'analyse scientifique du présent. Il ne s'agit donc plus d'attendre qu'on ait eu le loisir de voir assez d'événements pour qu'on ait pu se former un jugement ; on s'efforcera au contraire d'acquérir par l'étude une information suffisante et une culture déliée dans le domaine de recherche auquel on veut se consacrer.

Ces discernements semblent avoir échappé à M. Gilson, quand il affirme que le professeur de philosophie politique n'a lui-même d'autre expérience que celle qu'il a acquise par la lecture de son journal quotidien (p. 2). Nous voulons bien croire à l'existence de tels phénomènes,

puisqu'un maître éminent, qui a eu l'occasion d'observer ces choses de près, nous affirme qu'il existe des professeurs aussi radicalement incompetents. Mais il est évident qu'un professeur aussi démuni serait bien incapable de réfléchir valablement sur les principes de la vie en commun telle qu'aujourd'hui elle se pratique. Car il s'agit là de réalités inaccessibles à l'« expérience » du politicien le plus mêlé à l'action, qu'il faut étudier au contraire au moyen de techniques sociologiques, économiques et juridiques. Il en va d'ailleurs de même de l'action. Si notre professeur devait un jour se mêler à la politique, il irait sans doute se fourvoyer dans l'agitation stérile des assemblées parlementaires. Les noms de Keynes, Beveridge, Myrdal, Monnet suggèrent cependant qu'il y a pour l'homme qui a réfléchi sur les problèmes politiques des modes d'activité plus efficaces. Encore doit-il posséder d'abord quelques idées précises, et quelques compétences techniques. Il devrait avoir découvert aussi que les thèmes classiques de la politique (indépendance, autorité, souveraineté, liberté, etc.) se posent désormais en termes volontiers fiscaux et économiques. Pour y parvenir, il lui suffirait d'ajouter à la lecture des auteurs anciens (dimension historique de la philosophie) l'étude technique du donné social contemporain (dimension scientifique du sujet). C'est pour l'homme cultivé le seul moyen d'échapper à la fois au stade présocratique de la philosophie politique, et à une conception par trop empirique (et par trop romantique) de l'action correspondante.

On voit donc que les arguments relatifs à l'inexpérience ne portent pas. Pour une part, parce qu'ils ne distinguent pas assez entre les divers types d'expériences possibles lesquelles ne sont pas toutes également requises. Et pour une autre part, parce que le rôle de l'expérience dans la philosophie politique s'est profondément modifié au cours des siècles. De ces arguments, on ne peut tirer aujourd'hui qu'une seule conclusion. À savoir, que pour se livrer à la réflexion philosophique en ces difficiles matières, il faut une vaste et profonde culture, fondée sur une étude précise et technique de l'ensemble des sciences sociales. La lecture du journal quotidien ne peut y suffire, fût-il le meilleur du monde.

Il serait facile de commenter de façon fort semblable les arguments relatifs à l'expérience requise pour une étude profitable de la philosophie morale. Pour réfléchir valablement aux problèmes de l'éthique, il n'est ni indispensable (ni sans doute utile) d'avoir personnellement commis tous les crimes ni d'avoir achevé l'apprentissage de tous les vices. Ce n'est pas tant la pratique de ces choses qui est requise qu'une connaissance suffisante de leur nature et des lois de leur développement. Ici, encore, les possibilités d'information ont singulièrement varié au cours des siècles. Les convives du *Banquet* ne disposaient en effet que de leur expérience de vie personnelle. Le saint Thomas qu'invoque M. Gilson disposait déjà de l'admirable documentation fournie par une



riche tradition morale, s'exprimant en de multiples écrits. Et il est caractéristique de ce penseur cultivé que ses réflexions les plus originales s'appuient toujours de façon immédiate sur les grands textes du passé : l'Écriture, Augustin, Grégoire, Chrysostome, Aristote, Cicéron, combien d'autres encore. Cependant, après le stade antique de l'expérience personnelle, et le stade médiéval de l'érudition, nous en sommes arrivés aujourd'hui à l'époque de l'information technique à multiples dimensions. La documentation sur laquelle se fonde désormais la réflexion morale est pour une large part (ou devrait être . . .) empruntée à la psychologie tant normale que pathologique, à la pédagogie, à la criminologie, aux diverses branches du droit, à la sociologie et l'ethnologie, etc. Car ce n'est qu'au prix d'un effort scientifique de large envergure qu'on peut espérer comprendre la nature de l'acte humain et les facteurs qui le conditionnent. Pour réfléchir valablement sur les problèmes moraux il faut donc posséder une culture suffisante. Ce qui n'est point du tout la même chose que d'avoir acquis une expérience empirique de la vie, seul procédé disponible aux époques préscientifiques et préhistoriques de la philosophie morale.

À cela il faut ajouter d'autres considérations qui relèvent cette fois d'une pédagogie du développement de la personnalité. Une éducation morale sera d'emblée requise, afin d'orienter l'enfant vers la vie vertueuse. Arrivé ensuite au stade réflexif de la vie intellectuelle, le jeune étudiant de l'université devra apprendre à repenser aussi (parmi tant d'autres) les problèmes moraux. À l'autorité jusque-là reconnue, il devra pouvoir ajouter l'évidence contraignante de principes personnellement reconnus. À tout le moins, il devra s'être convaincu qu'une validation théorique existe, qui justifie la morale jusque-là acceptée de confiance. Cette initiation à la réflexion éthique devra se faire au moment où toutes ses facultés intellectuelles se développent. Et elle devrait conduire au moins à la conviction qu'il y a là de quoi satisfaire les exigences de la certitude la plus haute. Beaucoup de ces étudiants n'auront point ensuite le loisir de poursuivre ces recherches ; mais ils sauront au moins qu'elles sont possibles. Et ils n'oublieront jamais l'importance de ces spéculations philosophiques dont ils sauront toute leur vie qu'elles existent et qu'elles garantissent les valeurs les plus essentielles de leur vocation humaine. — C'est d'ailleurs par de telles expériences qu'on peut espérer éveiller de véritables vocations philosophiques destinées à la recherche originale. De durs efforts seront sans doute encore requis, tant pour l'information que pour la réflexion. Et le temps de la spéculation vraiment productive pourra bien être différé jusqu'au temps de la maturité. Elle n'en sera pas moins le fruit lentement mûri d'une curiosité précocement éveillée et assidûment nourrie ensuite par une réflexion aussi pénétrante que largement informée. Le problème n'est donc pas d'acquérir au fil des années une empirique sagesse de vie, mais, 1° d'être éveillée par une initiation convenable et nécessairement précoce à la réflexion sur les principes

de la morale ; et, 2° de prolonger cet effort au moyen d'une culture largement informée et profondément assimilée. Il s'agit donc de poursuivre une carrière bien organisée de chercheur universitaire, et non de laisser faisander un esprit exposé à l'expérience quotidienne de la misère humaine sous prétexte de le mieux préparer à la spéculation ultérieure.

Passons maintenant au cas de la philosophie naturelle. Ici encore on invoque la nécessité d'une longue expérience. Les jeunes gens en seraient inévitablement dépourvus. Et ils seraient donc incapables de recevoir valablement un enseignement dans ce domaine (pp. 7-8). Est-ce bien sûr ? L'argument n'était pas sans fondement à l'époque où il fut d'abord rédigé. Car la réflexion, alors comme maintenant, devait nécessairement s'édifier sur une documentation empiriquement observée. Or à cette époque l'expérimentation systématique était fort peu développée. On ne disposait donc que des observations fortuites, collectionnées au cours d'une longue vie dont l'expérience concrète était toute personnelle et pour l'essentiel incommunicable. Nous n'en sommes plus là. Et c'est au contraire sur les connaissances accumulées dans les laboratoires, les bibliothèques et les collections d'histoire naturelle que se fonde désormais la spéculation. Celle-ci utilise d'ailleurs de multiples techniques qu'il faut apprendre et dont il faut savoir ensuite se servir judicieusement : mathématiques, statistiques, physico-chimiques, génétiques, biochimiques, etc. Cette documentation et ces techniques s'acquièrent par l'étude et par l'apprentissage dans les centres universitaires spécialisés beaucoup plus que par l'expérience générale de la vie. S'il faut donc un certain âge pour être capable de s'assimiler parfaitement les connaissances naturelles, et pour les faire soi-même progresser, c'est en raison d'une culture scientifique qu'il a fallu d'abord acquérir. L'expérience d'une longue vie ne joue ici qu'un rôle fort restreint. Il faut même ajouter qu'elle présente autant d'inconvénients que d'avantages.

La psychologie nous révèle en effet l'importance d'une certaine familiarité avec les matériaux habituellement utilisés dans le travail intellectuel. Cette familiarité s'acquiert sans doute avec le temps et l'exercice. Mais il ne s'agit point du tout de l'expérience prolongée de l'adulte, et moins encore de celle de l'âge mûr. C'est dans la précocité au contraire que se crée l'aisance et que se fixe le durable intérêt. Il n'est point de naturaliste qui ne se soit dès l'enfance intéressé aux plantes, aux animaux, aux fossiles ; et il en va de même des autres branches des recherches naturelles. Or cet intérêt tôt stimulé et précocement orienté n'existe pas seulement au plan concret qui décide du domaine de spécialisation. Il se vérifie aussi, et d'une manière infiniment plus sensible, du niveau où se poursuit la recherche. Si on laisse l'enfant à ses collections, il n'en sortira qu'un systématicien de l'ancien modèle, ou tout au plus un morphologiste. Il faut une initia-

tion spéciale pour faire découvrir à l'étudiant le niveau de la fonction (physiologique, biochimique, morphogénétique) au-delà de la forme. Il en faut une autre pour lui faire saisir l'organisation écologique, une autre encore pour qu'il s'intéresse aux structures cosmiques de la phylogénèse et de la biogéographie historique. — Or tout cela se retrouve avec une acuité nouvelle pour qui veut apprendre à l'étudiant à réfléchir sur les principes philosophiques de l'ordre naturel.<sup>1</sup> Si on ne lui ménage précocement un accès à ce domaine de recherche, jamais il ne le découvrira. Bien mieux, il s'habitue si parfaitement au type de démonstration des autres (et légitimes) niveaux d'explication, qu'il en deviendra à jamais incapable de saisir l'intérêt d'une spéculation philosophique, portant sur les principes ultimes de la nature. Il s'agit là d'une véritable expérience personnelle, d'une illumination qui fait percevoir de façon quasi-intuitive l'existence d'un monde de pensée et la possibilité d'un mode nouveau de réflexion. C'est donc au cours des études supérieures qu'il faut ménager à l'étudiant cette entrée dans la spéculation philosophique. Et si on manque cette occasion, jamais on n'en retrouvera une autre.

Mais il faut pousser plus avant. Car les conditions de la recherche ne sont plus celles qui régnaient au temps où Aristote et saint Thomas rédigeaient les textes commentés par M. Gilson. Nous l'avons signalé déjà pour ce qui concerne la documentation. Il faut y revenir ici pour ce qui regarde la synthèse doctrinale. Celle-ci est infiniment plus complexe, plus détaillée, appuyée sur une masse immense de matériaux élaborés en système serré par le travail socialement coordonné d'équipes nombreuses de travailleurs au cours des générations. L'effort d'assimilation désormais requis du jeune chercheur risque fort d'inhiber ses capacités de réflexion. Les habitudes intellectuelles acquises au prix d'un travail acharné s'imposent souvent à l'esprit de façon si contraignante qu'elles ne lui laissent que peu de possibilités de renouvellement. Les cadres d'une telle pensée deviennent si rigides qu'il devient difficile de s'en libérer ; et le penseur est captif de techniques qui ne devaient être que les instruments de sa réflexion. On poursuit peut-être encore d'excellents travaux ; mais s'ils étendent le champ de nos connaissances, ils ne renouvellent point notre conception du monde. Le chercheur est figé dans les catégories reçues, il est devenu incapable d'authentique spéculation. Ce sera donc souvent l'esprit jeune, qui n'est point encore alourdi par le poids de conceptions trop bien assimilées, qui parviendra le mieux à formuler des vues réellement neuves. D'où l'importance, universellement reconnue désormais dans les laboratoires de recherche, d'un

---

1. Les exemples choisis appartiennent tous au domaine de la biologie. Il serait évidemment facile de reprendre le raisonnement avec des exemples tirés du monde inanimé, en partant de la minéralogie ou de l'astronomie descriptive pour aboutir aux problèmes les plus élevés de la cosmologie.

accès précoce aux postes de responsabilité.<sup>1</sup> Dans ce domaine donc, loin que l'âge et l'expérience soient une nécessité préalable, ou même un avantage, ils se révèlent comme de positifs inconvénients. Il ne faut donc pas attendre une tardive maturité, mais initier aussitôt que possible la recherche en philosophie naturelle. L'âge et l'expérience ont d'autres avantages, qu'il serait sot de méconnaître. Mais c'est parmi les jeunes, libres encore de ce qu'une trop longue expérience peut avoir de négatif et d'étouffant, qu'il faut chercher les novateurs vraiment originaux.

Reste le quatrième domaine, qui est celui de la métaphysique. Nos auteurs font appel cette fois à un argument tout nouveau. La métaphysique serait une science fort abstraite ; elle relèverait donc d'un mode de pensée dont l'esprit humain ne deviendrait guère capable avant l'âge de cinquante ans. Impossible donc de l'enseigner aux jeunes ; ils réciteront peut-être de belles formules verbales, mais ils ne peuvent atteindre la signification réelle des doctrines énoncées (pp. 7-9). — Que faut-il en croire ?

Remarquons d'abord qu'une telle interprétation rencontre d'immédiates et paradoxales difficultés. Car saint Thomas, qui aurait fixé à 50 ans les débuts des études métaphysiques, les avait longuement pratiquées avant de mourir à l'âge de 49 ans ; il avait d'ailleurs rédigé son profond et original *De Ente et essentia* dès l'âge de 31 ans. Cette objection n'a pas échappé à M. Gilson, et il la résout par une interprétation inattendue. À l'entendre, saint Thomas ne serait pas philosophe, mais essentiellement et exclusivement théologien. Or une doctrine qui serait hautement abstraite et donc inaccessible au jeune candidat-métaphysicien, deviendrait concrète et compréhensible dès qu'elle se mue en théologie. Le débutant, incapable de concevoir l'Acte Pur, serait fort à l'aise dès qu'on lui explique que ce n'est là qu'un autre nom pour Dieu (p.18). Où l'on retrouve, sous une forme nouvelle, les conceptions bien connues de M. Gilson sur la philosophie chrétienne. Nous avouons cependant n'être point du tout convaincu.

Et d'abord, parce que pour admettre ces conceptions il faudrait faire du *De Ente* une œuvre théologique. Ce qui semble difficile, si on examine les thèmes étudiés : essence et existence, matière et forme, genre et espèce, individuation et universalité, etc. Les arguments

---

1. Tout novateur doit se libérer d'abord de l'emprise des doctrines reçues. Pour le naturaliste ancien, c'étaient les conceptions naïves et anthropomorphiques du « sens commun », c'est-à-dire la représentation imaginative et semi-mythique de son milieu ethnologique. Pour le moderne, il s'agira de théories infiniment plus complexes et plus systématisées, qui sembleront d'autant plus vraisemblables qu'elles sont en fait plus proches de la vérité. Elle s'imposent donc à l'esprit de façon plus contraignante, et il est beaucoup plus difficile de s'en libérer de manière valable : à savoir, en élaborant une systématisation meilleure.

employés témoignent dans le même sens, qui n'invoquent ni l'Écriture ni les Pères, mais Aristote et Alexandre d'Aphrodise, Thémistius, Avicenne et Averroès. Le traité ne contient d'ailleurs aucune doctrine qui ne dérive immédiatement des philosophes les moins chrétiens. Si c'est là une œuvre théologique, et non philosophique, il faudrait expliquer ce qui permet de l'assimiler aux écrits d'Augustin et de Chrysostome d'une part, et de l'opposer à ceux d'Alexandre et de Thémistius, de l'autre.

Le cas de saint Thomas n'est d'ailleurs pas unique. À la précocité intellectuelle de ce théologien, M. Gilson oppose avec complaisance la tardive maturation du philosophe Kant, lequel ne put achever qu'à 57 ans sa *Critique de la raison pure*, et à 65 ans celle de la *Raison pratique* (p.17). Fort beau. Mais que dire du jeune Berkeley qui publia son *Treatise* à 25 ans et ses *Dialogues* à 28, de Hume qui acheva son *Treatise* à 29 ans, de Fichte qui publia sa *Wissenschaftslehre* à 32, et de Hegel qui avait 37 ans quand parut sa *Phénoménologie de l'Esprit* ? Et si c'est la théologie chrétienne qui permet à saint Thomas de mourir à 49 ans en laissant une œuvre métaphysique remarquable (pp. 13-14), est-ce la foi chrétienne aussi qui explique l'œuvre métaphysique d'un Spinoza mort à 45 ans, et donc lui aussi à un âge où ce type de spéculation serait normalement impossible ? Ces œuvres seraient-elles toutes de nature « théologique » ? Ou faut-il avec le P. Klubertanz parler plus discrètement de « culture chrétienne » ?<sup>1</sup> Mais si Spinoza devient un représentant attitré de la culture chrétienne, qui donc en Occident en serait exclu ? Et comment expliquer que Kant n'en ait pas davantage profité ? Ce type de raisonnement perdrait d'ailleurs toute consistance s'il se contentait d'invoquer le climat de pensée de la culture occidentale. Car des schèmes représentatifs aussi généraux relèvent manifestement de l'imagination et de la croyance : type de connaissance assez modeste qui ne saurait expliquer la subite apparition des dons métaphysiques les plus abstraits. — Quoi qu'il en soit par

---

1. *Op. laud.* Il est remarquable de voir le P. KLUBERTANZ interpréter tout autrement que M. GILSON la notion de *juvenis*, mais soutenir néanmoins sa curieuse doctrine d'une métaphysique devenant aisément accessible parce qu'elle se transforme en théologie. Sa position est cependant formulée en termes prudents, quand il invoque le climat de la « culture chrétienne », plutôt qu'une explicite lumière de foi.

Ne pourrait-on dire, en termes plus simples et (ce nous semble) plus précis, que le jeune homme moderne dispose d'emblée d'une représentation plus juste de l'univers ? Quand donc il commence à réfléchir sur les problèmes philosophiques, il possède déjà par croyance culturellement induite un ensemble de doctrines vraies, qu'il lui suffit de vérifier. Il ne doit plus les inventer, ni les découvrir, ni éliminer d'autres croyances, mais seulement contrôler ce que d'emblée il croyait. Le phénomène est général, car il vaut pour la cosmogonie et l'astronomie, la physique et l'anatomie, aussi bien que pour la morale et la théodicée. Il serait intéressant de discuter dans cet héritage culturel la part du progrès scientifique et celle de la Révélation. On se rappellera cependant que la notion d'Acte Pur nous vient d'Aristote qui était païen, et qu'elle reste assez inaccessible à des millions de chrétiens, fidèlement croyants mais totalement illettrés.

conséquent de l'exégèse exacte des textes de saint Thomas, la doctrine que lui prête M. Gilson est indubitablement controuvée par l'histoire, comme elle l'était déjà par sa propre conduite. Il est parfaitement possible de spéculer sur les thèmes métaphysiques les plus abstraits bien avant 50 ans. Et il n'y a aucune raison de penser qu'on ne puisse les commencer bien avant, à l'époque de la vie où l'on se livre de toute façon aux efforts intellectuels les plus intenses.

Il est manifeste aussi que la thèse d'une philosophie subitement muée en théologie ne résout aucun des problèmes pédagogiques propres à ce type d'enseignement. Nous concéderons volontiers à M. Gilson qu'il n'est pas facile d'intéresser une classe de jeunes étudiants à la notion d'Acte Pur (p.18). Mais pourquoi aussi commencer le cours par une notion aussi abstruse, et qui doit nécessairement sembler gratuite et vide de sens dans la mesure même où elle paraît dépourvue de fondement ? M. Gilson propose de la rendre plus accessible en l'interprétant comme un nom de Dieu, réalité infiniment concrète et significative pour les étudiants qui l'écoutent. Le procédé peut certes réussir, si ces auditeurs consentent à croire ce qu'on leur dit. Mais on exploite alors l'aveugle confiance des disciples en leur maître. Car si même ces bons chrétiens admettent l'existence de Dieu, ils n'ont aucune raison de reconnaître l'équivalence proposée. La méthode peut avoir une certaine utilité pédagogique, d'ailleurs toute provisoire. Car elle rattache une notion encore toute verbale, et donc totalement dépourvue de contenu intelligible, à des connaissances déjà possédées. Mais la portée métaphysique de l'opération est médiocre. Car elle dépend d'un premier acte de foi (divine) en l'existence de Dieu, et d'un deuxième acte de foi (humaine) en la parole du maître. Le premier peut conférer une lumière infuse, sinon un contenu de pensée énonçable ; du second on peut douter qu'il éclaire beaucoup l'intelligence, si même il apaise les inquiétudes d'un cœur troublé.

N'y aurait-il pas mieux à faire ? L'objet de la métaphysique après tout n'est pas l'Acte Pur, mais l'être en tant qu'être. Ce qui suggère de partir *des* êtres, multiples et divers, qui concrètement existent, et sont immédiatement accessibles à la connaissance. Et on en dégagerait peu à peu la notion authentiquement abstraite de l'être en tant que tel. On parviendrait même finalement à la Cause Première de tout être, qui est aussi (mais il faudrait le démontrer) l'Acte Pur. On suivrait donc une voie inductive qui rattacherait ces notions abstraites aux réalités concrètes dont elles procèdent et leur donnerait ainsi un contenu intelligible. Une notion *abstraite* après tout se devrait d'avoir été abstraite de quelque chose ; et rien n'est plus urgent en métaphysique que de rattacher constamment les notions les plus élevées aux réalités concrètes seules existantes en lesquelles elles se vérifient. Il n'est pas surprenant de voir de jeunes métaphysiciens préférer de vaines paroles dont ils ignorent le sens. Ne leur a-t-on pas appris d'abstraites formules verbales, totalement coupées des réalités concrètes

qui seules les justifient ? Et il en irait sans doute autrement si l'on partait des réalités familières qui possèdent pour ces jeunes esprits une vivante réalité : le corps et l'esprit, la connaissance et l'amour, le vrai et le bien, l'homme et la société. Et c'est en discutant ces thèmes qu'on leur ferait comprendre qu'ils dépendent en définitive de principes métaphysiques. Qu'on relise les *Dialogues* de Platon : dont on voudra bien reconnaître (nous l'espérons) qu'ils discutent souvent de métaphysique (et non de théologie), et qu'ils s'adressent volontiers à de jeunes esprits.

Sans doute, l'étudiant de 20 ans n'avancera pas toujours bien loin sur la voie royale de la métaphysique de l'être. Mais c'est alors qu'il faut se rappeler les divers niveaux possibles d'un enseignement philosophique. Éliminons d'abord les sujets (trop nombreux aujourd'hui) qui entrent à l'université sans avoir les moyens d'en assimiler la culture et dont la véritable place serait dans une quelconque école technique ou professionnelle. Parmi les autres, les véritables philosophes seront sans doute peu nombreux, et plus encore les esprits originaux capables de faire progresser la pensée. Peu importe. Il suffira d'avoir éveillé à la spéculation philosophique authentique les sujets exceptionnels, aptes à contribuer aux progrès de l'humanité, et d'avoir initié à une réflexion philosophique plus élémentaire l'élite cultivée capable de participer au moins à la pensée la plus haute de leur temps. À chacun sa place dans cette hiérarchie d'une culture inégalement participée. Il est certain cependant qu'on n'y entrerait point du tout si on n'y avait été introduit au cours d'une studieuse jeunesse.

Considérons enfin les difficultés de la pensée abstraite. Est-il bien sûr qu'elles soient insurmontables pour les jeunes ? Est-il bien sûr aussi que ce mode de pensée soit en général plus accessible aux hommes plus âgés quand ils atteignent la cinquantaine ? Ou n'y aurait-il pas dans ces comparaisons par trop générales une part considérable d'illusion ?

Il est certain que les jeunes étudiants rencontrent de grandes difficultés quand ils abordent les études métaphysiques. Mais quelle raison a-t-on de croire qu'ils en auraient moins trente ans plus tard, du seul fait de leur plus grand âge ? Que l'on observe une réunion d'anciens élèves dans une quelconque maison d'enseignement, et qu'on essaye de reprendre avec eux les discussions philosophiques d'antan. Et l'on verra que les avantages d'ailleurs réels de la maturité ne portent pas nécessairement sur le don de la pensée abstraite. Et il s'agit ici d'esprits qui avaient été jadis au moins frottés de philosophie. Que dire de ceux à qui a manqué cette initiation première ? — Non. On remarque les insuffisances de la jeunesse parce que le système scolaire appelle à la philosophie de nombreux candidats dont quelques-uns seulement sont aptes à la spéculation. Et on admire les capacités des

vieillards parce qu'on ne songe qu'au petit nombre de ceux qui, étant d'emblée doués, ont poursuivi une carrière philosophique réussie. Et c'est l'une au moins des illusions qui expliquent l'opinion de nos auteurs.

Remarquons maintenant que le thème discuté, s'il intéresse indirectement la métaphysique, ne relève pas à proprement parler de cette discipline. Car il s'agit d'une question de fait, concernant les capacités de l'esprit humain au cours de son développement : bref, d'une question spécifiquement psychologique. Or ce problème a été étudié, et la réponse en est bien connue (des psychologues, sinon des métaphysiciens qui discutent de ces choses). La pensée abstraite se développe progressivement de 9 à 13 ans (environ), et elle s'affermi ensuite au cours de l'adolescence. Elle n'atteint les niveaux difficiles de la pensée mathématique et philosophique que chez les mieux doués, et chez ceux-là seulement s'ils ont été convenablement instruits et exercés. Quand on envisage l'ensemble de la population, on observe que ses capacités (même aux niveaux les plus modestes de la pensée) baissent régulièrement avec l'âge, et que ce déclin commence bien avant 20 ans. La croyance à une aptitude croissante pour la pensée abstraite, qui épanouirait ses plus belles fleurs après la cinquantaine, est donc démentie par l'expérience empirique la mieux établie.

Mais on peut ajouter diverses précisions qui rendent ces faits plus intelligibles. Dans une population donnée, les capacités mentales augmentent régulièrement en moyenne jusqu'à un âge qui est approximativement celui où cesse l'obligation scolaire ; et elles commencent ensuite à décroître. Le motif en est évident : l'école fournit à tous un entraînement régulier et progressif, qui disparaît avec l'obligation scolaire. Il ne servirait d'ailleurs de rien de continuer l'école, car l'immense majorité des jeunes a touché déjà au plafond de ses aptitudes spécifiquement intellectuelles. Ces faits soulignent l'importance et des dons initiaux et d'un exercice convenable qui les puisse développer. Si maintenant on considère séparément les intellectuels qui avaient d'emblée des aptitudes plus grandes et mieux développées, on observe un déclin bien moindre, ou même nul. Si enfin on examine les étudiants universitaires au cours de leurs études, on les voit progresser encore sur certains points (à un âge où la masse décline déjà) rester inchangés pour beaucoup d'autres, et baisser pour le restant. En tout cela, le rôle de l'exercice assidu est manifeste.

Encore faut-il que cette activité intellectuelle se produise, si l'on veut assurer le progrès ou au moins la constance des capacités. Et c'est pourquoi les dons intellectuels dans le domaine de la pensée abstraite subissent un si manifeste recul dans l'ensemble de la population. Bien des sujets n'avaient jamais commencé à s'y exercer. La plupart des autres cessent de s'y adonner dès qu'ils n'y sont plus contraints par les obligations scolaires ; ce qui, en bien des pays, se produit bien avant la fin de la scolarité officielle. Seuls continuent de réfléchir de



rare intellectuels chez qui la pensée abstraite est devenue une activité habituelle. Et parmi eux on peut certes espérer un progrès qui donne à l'homme de cinquante plus de moyens qu'il n'en avait au temps de sa jeunesse. En ce sens fort limité, il est donc vrai que l'âge mûrit l'intelligence et la rend plus apte à la pensée abstraite. Mais ce n'est pas en laissant l'esprit en friche qu'on le disposera à la réflexion philosophique, dans le vain espoir que le passage du temps développe spontanément les aptitudes à la pensée abstraite. C'est au contraire par un exercice assidu qu'on y parviendra. Et par un exercice tôt commencé, qui aura fourni, avec l'expérience précoce d'une vie de pensée, les joies d'une réussite dans ce domaine difficile, d'où dérivera donc aussi une motivation capable d'assurer un effort persévérant. L'ombre de vérité que contenait l'argument invoqué ne saurait donc justifier les conclusions paradoxales qu'on en voulait tirer.

Concluons. Les objections soulevées contre l'enseignement de la philosophie aux jeunes gens ne sont pas valables. Elles reposent sur une interprétation inexacte du développement intellectuel, elles méconnaissent les conditions actuelles de la recherche, elles ignorent la nécessité d'une précoce initiation, elles sont controuvées par les faits les plus indubitables de l'histoire de la philosophie. — Nous laisserons aux spécialistes de l'histoire le soin d'interpréter le sens primitif des textes anciens d'Aristote et de saint Thomas. Mais nous serions surpris s'ils devaient contenir une doctrine que leur conduite (comme celle de toute la tradition) dément avec éclat.

D. H. SALMAN, O.P.

---