

Laval théologique et philosophique



La théorie logique d'Aristote et la pratique des arts libéraux

Michel Sasseville

Volume 55, Number 2, juin 1999

La pensée juive au XXe siècle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/401236ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/401236ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (print)

1703-8804 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sasseville, M. (1999). La théorie logique d'Aristote et la pratique des arts libéraux. *Laval théologique et philosophique*, 55(2), 285–307.
<https://doi.org/10.7202/401236ar>

Tous droits réservés © Laval théologique et philosophique, Université Laval, 1999

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/>

LA THÉORIE LOGIQUE D'ARISTOTE ET LA PRATIQUE DES ARTS LIBÉRAUX

Michel Sasseville

Faculté de philosophie
Université Laval, Québec

RÉSUMÉ : Bien que la pratique des arts libéraux n'ait pas débuté avec la venue d'Aristote, puisqu'elle existait déjà au temps de Platon, le Stagirite est néanmoins le premier témoin de la culture grecque à proposer une théorie de ce qu'il croyait être alors toutes les exigences possibles de la raison devant l'objet à connaître. Or, puisque la pratique des arts libéraux concerne le développement intellectuel, il apparaît plausible de penser que cette théorie devrait être considérée comme étant, sinon à l'origine historique, du moins au fondement théorique de cette pratique. Après quelques brèves considérations sur la nature et les divisions de cette logique, nous pourrions, avec l'aide du commentaire de Thomas d'Aquin, y déceler la diversité des moyens fondamentaux mis en œuvre par l'intelligence face aux différentes fins qu'elle peut envisager eu égard à la vérité. Nous serons alors en mesure d'établir les ponts entre cette théorie et la pratique des arts libéraux.

ABSTRACT : Even though the practise of the liberal arts did not begin with Aristotle, since it already existed at the time of Plato, Aristotle is nevertheless the first in Greek culture to propose a theory of what he believed to be all that reason could possibly require with respect to the knowable. Now, since the practise of the liberal arts concerns intellectual development, it would appear plausible to think that this theory should offer, if not the historical origin, at least the theoretical foundation of that practise. After a few brief considerations on the nature and the division of that logic, we will, with the help of Thomas Aquinas, bring out the diversity of fundamental means used by the intellect in the pursuit of different ends relating to the truth. We will then be able to find the bridges between the theory and the practise of the liberal arts.

INTRODUCTION

On a beaucoup écrit au sujet des arts libéraux¹. Et pourtant, on cherche encore le sens même de l'expression « art libéral ». Afin de préciser la nature de ces arts,

-
1. Voir notamment : Paul ABELSON, *Seven Liberal Arts*, New York, Russel et Russel, première édition 1906, réédition 1965 ; L.J. PAETOW, *The Arts Course at Medieval Universities with Special Reference to Grammar and Rhetoric*, University Studies of the University of Illinois, vol. III, n° 7, janvier 1910, p. 19 et suiv. ; Dorothy L. SAYERS, *The Lost Tools of Learning*, Londres, Methuen, 1948 ; James MULLANEY, « The Liberal Arts in the Aristotelian-Thomist Scheme of Knowledge », *The Thomist*, XIX (1956), p. 481-505 ; H.I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965 ; *Arts libéraux et philosophie au Moyen Âge*, Actes du 4^e Congrès international de philosophie médiévale, Ottawa, Institut d'études médiévales ; Paris, Vrin, 1969 ; D.L. WAGNER, éd., *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages*, Bloomington, Indiana University Press, 1983 ; Ilsetraut HADOT, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée an-*

nous pourrions être tentés d'en faire l'histoire². Nous pourrions ainsi constater que les arts libéraux, qui furent pendant longtemps au nombre de sept (grammaire, rhétorique, dialectique, arithmétique, géométrie, musique, astronomie) semblent être des arts de l'éducation visant le développement intellectuel³. Nous verrions que ces arts forment un ensemble dont les parties n'ont pas toujours eu la même importance selon les époques et selon les sociétés. Mais nous verrions aussi que la présentation de ces différents moments de l'histoire des efforts visant le développement intellectuel ne permet pas de comprendre la nature des arts libéraux. En réalité, ces moments ne sont que des manifestations de quelque chose de plus profond, d'un fait explicateur qui n'est pas à situer dans une suite d'expressions particulières, mais plutôt dans une vue de ce que l'on convient d'appeler la nature intellectuelle de l'être humain. Ce fait explicateur, nous pensons le trouver dans la logique d'Aristote qui, selon nous, constitue la source théorique de cette pratique⁴.

I. LA THÉORIE LOGIQUE D'ARISTOTE

1. La logique : un art spéculatif

Dans le schéma du savoir aristotélicien, la logique présente les caractéristiques d'un art spéculatif⁵. Mais que faut-il entendre au juste par « art spéculatif » ? Un

tique, Paris, Études augustinienes, 1984 ; Edward Goodwin BALLARD, *Philosophy and the Liberal Arts*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 1989, 342 p.

2. Concernant l'histoire des arts libéraux, outre les références précédentes, voir : R.M. MARTIN, « Les sept arts libéraux », dans *Dictionnaire d'histoire et de géographie ecclésiastiques*, tome IV, Letourney et Ané, 1925 ; G. PARÉ, A. BRUNET, P. TREMBLAY, *La Renaissance du XIII^e siècle. Les écoles et l'enseignement*, Ottawa, Institut d'études médiévales ; Paris, Vrin, 1933 ; Earl J. MCGRATH, *Liberal Education in the Professions*, New York, Bureau de publications, Teacher College, Columbia University, 1959 ; H.G. GOOD, *A History of Western Education*, New York, Macmillan Co., 2^e éd. 1960 ; G. LEFF, *Paris and Oxford Universities in the Thirteenth and Fourteenth Centuries. An Institutional and Intellectual History*, New York/London/Sydney, John Wiley & Sons, Inc., 1968 ; James J. MURPHY, *Rhetoric in the Middle Ages. A History of Rhetorical Theory from Saint Augustine to the Renaissance*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, 1974.
3. « Ces arts, écrit André Côté, étaient appelés libéraux à partir du latin *liberi-orum* qui désignait les enfants dans la famille antique. L'éducation de ces enfants, en effet, se devait d'être une éducation libérale comme la seule qui convenait à leur futur rôle de citoyens libres, c'est-à-dire une formation essentiellement intellectuelle et qui excluait les arts dit serviles, justement parce que ces derniers étaient pratiqués par les *serviorum* ou esclaves rattachés à la famille, et qu'ils se transmettaient d'esclave à esclave » (André CÔTÉ, « La dialectique comme art libéral », dans *Les Actes du VII^e Congrès interaméricain de philosophie*, Québec, PUL, 1968, p. 23). Quinze siècles plus tard, la formation libérale est encore présente, mais les sociétés ayant évolué, elle a dû s'adapter à cette évolution. Aux côtés d'un enseignement organisé en *universitas* et visant l'apprentissage des métiers, c'est maintenant aux *universitates magistrorum et scholarium* qu'est réservé le champ de l'apprentissage intellectuel, lequel conduit à l'enseignement et à la pratique des professions dites libérales. Cf. la thèse de doctorat de Marie I. GEORGES, *Paideia and Liberal Education in Aristotle*, Faculté de philosophie, Université Laval, Québec, 1987, en particulier le chapitre 1 de la première partie et le chapitre 2 de la troisième partie. Cf. aussi L. MORIN, L. BRUNET, *Philosophie de l'éducation*, tome 1, *Les Sciences de l'éducation*, Québec, PUL ; Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992, p. 279-285.
4. Je tiens à remercier monsieur André Côté de ses nombreux conseils pour la rédaction de cet article.
5. C'est du moins ce que les commentateurs du Moyen Âge et en particulier Thomas d'Aquin affirment expressément. Cf. Thomas d'Aquin, *In Librum Boethii de Trinitate*, q. 5, a 1, ad 2, et *Summa Theol.*, Ia-IIae, q. 57, a. 3, ad 3 ; IIa-IIae, q. 47, a. 2, ad 3.

examen sommaire des habitus de l'intelligence ouvrira la voie pour mieux saisir le sens de cette expression.

C'est au VI^e livre de l'*Éthique à Nicomaque* qu'Aristote entreprend d'examiner les différentes vertus ou habitus intellectuels. Avant même d'exposer ce qu'il dit à cet endroit, il conviendrait de préciser ce qu'il entend par habitus (ou état). Rangeant cette réalité dans la catégorie de la qualité, Aristote la définit dans son traité des *Catégories* de la façon suivante :

[...] une première espèce de qualité peut être appelée état (habitus) et disposition. Mais l'état diffère de la disposition en ce qu'il a beaucoup plus de durée et de stabilité : sont des états les sciences et les vertus, car la science semble être bien au nombre des choses qui demeurent stables et sont difficiles à mouvoir, même si l'on en possède qu'un faible acquis [...]. De même aussi la vertu (par exemple, la justice, la tempérance, et toute qualité de cette sorte) ne semble pas pouvoir aisément être mue ni changée. Par contre, on appelle dispositions les qualités qui peuvent facilement être mues et rapidement changées, telles que la chaleur et le refroidissement, la maladie et la santé, et ainsi de suite⁶.

Ainsi, l'habitus est une qualité, c'est-à-dire une détermination acquise qui demeure stable et difficilement modifiable. Sorte de seconde nature acquise par la répétition des opérations, l'habitus n'est pas la puissance, mais l'état qui détermine cette puissance préexistante, en la disposant bien ou mal relativement à ses opérations. C'est dire qu'un habitus peut être bon ou mauvais selon qu'il oriente correctement ou non la puissance vers l'acte. Un bon habitus sera qualifié de vertu, un mauvais de vice.

En outre, Aristote distingue deux types de vertus : l'une morale, l'autre intellectuelle⁷. Les vertus morales sont celles qui ont pour objet les actes de la vie pratique : courage, amitié, justice, magnanimité, libéralité. Les vertus intellectuelles, de leur côté, sont celles qui ont pour objet le savoir, qu'il soit théorique ou pratique.

Aristote divise les habitus intellectuels selon qu'ils ont rapport à l'intelligence spéculative⁸ ou à l'intelligence pratique. Considérée dans sa fonction spéculative, l'intelligence porte sur la seule vérité, en elle-même et pour elle-même : son but alors est de connaître ; considérée dans sa fonction pratique⁹, l'intelligence vise alors la direction des activités de l'être humain (l'agir et le faire) au moyen des connaissances acquises.

Si l'intelligence spéculative a pour objectif de saisir ce qui est vrai, indépendamment de l'utilité que peut représenter cette connaissance, il faut tout de suite ajouter

6. ARISTOTE, *Catégories*, trad. J. Tricot, 8 b 26-36.

7. « Nous distinguons, en effet, les vertus intellectuelles et les vertus morales : la sagesse, l'intelligence et la prudence sont des vertus intellectuelles ; la libéralité et la modération sont des vertus morales. En parlant, en effet, du caractère moral de quelqu'un, nous ne disons pas qu'il est sage ou intelligent, mais qu'il est doux ou modéré. Cependant nous louons aussi le sage en raison de la disposition où il se trouve, et, parmi les dispositions, celles qui méritent la louange, nous les appelons des vertus » (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, 1103 a 5-10). Cf. tout le livre II de l'*Éthique à Nicomaque*.

8. L'intelligence est aussi appelée théorique (du grec *theôrein*). L'appellation spéculative provient du latin correspondant *specio* qui veut dire « voir », « contempler », « observer ».

9. Tirée du grec *prassô*, qui veut dire « accomplir », « réaliser ».

cependant que le vrai n'est pas toujours connu de la même manière. Selon Aristote, il peut arriver que le vrai se présente de toute évidence, tels par exemple les principes premiers¹⁰. Intrinsèquement évidents, ils sont saisis immédiatement dans leur vérité même. Aussi appelle-t-il intelligence des principes, l'habitus qui permet à l'esprit de connaître le vrai de cette façon. Mais l'évidence de la vérité n'est pas toujours accessible immédiatement : l'intelligence, partant de principes certains, devra alors rechercher la vérité au moyen de raisonnements. Par la démonstration, elle arrivera ainsi à déduire de ces principes des conclusions certaines. L'habitus des conclusions, la science, est lui-même de deux sortes. Selon la théorie développée dans les *Seconds analytiques*, en effet, l'épistémè ou science n'est possible que s'il existe une science première pour démontrer les hypothèses des autres sciences et défendre les axiomes communs à toutes. Cette science première prend le nom de Sagesse.

L'intelligence pratique, de son côté, vise l'opération. Il s'agit ici de l'application de nos connaissances. Cette application des connaissances peut porter sur des œuvres qui sont extérieures à l'être humain : nous avons alors l'habitus qu'Aristote appelle l'art. Celui-ci porte sur toute production de l'homme en matière extrinsèque. Mais l'application des connaissances peut porter aussi sur l'agir ; nous avons alors l'habitus qu'Aristote appelle la prudence. Cette dernière ne porte pas sur l'œuvre extérieure à réaliser comme dans le cas de l'art, mais sur l'agir lui-même de la personne, envisagé d'une façon concrète, dans sa fin et les circonstances qui l'accompagnent. La prudence est d'abord un habitus de l'intelligence, car elle est une lumière qui éclaire, qui discerne. Mais, elle est aussi un habitus moral, réglant notre action selon cette lumière, c'est-à-dire en vue du bien de raison qu'elle discerne dans chaque cas particulier : elle assure la rectitude des moyens pour parvenir au but¹¹. Par ailleurs, ajoutons que si l'intelligence spéculative a pour objectif de « défaire » en pensée ce qu'elle désire connaître, c'est-à-dire à le résoudre ou analyser en ses éléments, l'intelligence pratique, de son côté, vise, à partir de ce qu'elle connaît déjà, à « composer », à synthétiser, à mettre ensemble des éléments en un tout qui se réalise extrinsèquement. Ainsi, le mode de l'intelligence pratique semble être essentiellement le mode de la synthèse alors que celui de l'intelligence spéculative serait l'analyse. Mais, ainsi que nous le verrons un peu plus loin, bien qu'essentiellement analytique, le mode de la pensée spéculative ne l'est pas exclusivement¹².

Passons maintenant à l'examen de l'habitus intellectuel qui présente le plus d'intérêt pour notre propos : la science. Examinée sous le point de vue qui permet de déterminer les appellations des différents habitus se rangeant sous le nom de science, celle-ci présente deux visages : l'un spéculatif, pour autant qu'elle est recherchée uniquement pour la connaissance ; l'autre pratique, dans la mesure où elle est recher-

10. Par exemple : le principe de contradiction, le principe du tiers exclu, le principe d'identité.

11. « En outre l'œuvre propre de l'homme n'est complètement achevée qu'en conformité avec la prudence aussi bien qu'avec la vertu morale : la vertu morale, en effet, assure la rectitude du but que nous poursuivons, et la prudence celle des moyens pour parvenir à ce but » (ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, 1144 a 5).

12. Cf. André CÔTÉ, *Les Lettres et les Arts dans la formation des enseignants*, Rapport du GEREC préparé sous la direction d'André Côté, CEFAN, janvier 1991, p. 24-28.

chée en vue de l'agir. Parmi les sciences pratiques, Aristote identifie la politique, l'économique et l'éthique.

Parmi les sciences dites spéculatives, certaines — les sciences naturelles et la métaphysique — le sont au sens le plus strict selon que leur objectif est la connaissance pour la connaissance ; d'autres, tout en étant des sciences, sont aussi appelées des arts spéculatifs, parce qu'elles ressemblent aux arts, soit par leur objet — la mathématique — soit par leur objet et leur fin — la logique. Laissons la mathématique de côté pour l'instant, nous y reviendrons un peu plus loin, et attardons-nous plus spécifiquement à la logique.

La logique est appelée un art en raison du fait que la connaissance qu'elle procure n'est pas recherchée pour elle-même. En effet, la logique est l'instrument de la raison. Si les autres animaux opèrent sous la conduite de l'instinct, l'être humain, de son côté, semble devoir se référer presque exclusivement au jugement de sa raison. On dit de lui qu'il est un animal, certes, mais un animal raisonnable. Devant diriger ses activités par la raison, c'est ainsi que l'humain développe divers arts ou techniques pour faciliter l'atteinte d'objectifs qui répondent à ses besoins. Mais, la raison a ceci de particulier qu'elle peut aussi se diriger elle-même. Elle possède la capacité de pouvoir se retourner sur sa propre activité pour en dégager les règles et en comprendre le pourquoi. C'est ainsi que la découverte et l'utilisation des règles de l'activité de la raison donnent lieu à un art propre à la raison, l'art logique, et que la démonstration de ces règles fait de cet art une science qui prend l'apparence d'un art spéculatif. S'il en est ainsi, la logique aura en même temps la caractéristique de la science, qui est de manifester le pourquoi d'un certain ordre de réalité, et celle de l'art, qui est de construire son objet. Mais alors dans quel sens le sujet étudié en logique est-il quelque chose de « construit » ?

Dans la science dite spéculative, par exemple dans les sciences naturelles y compris la psychologie, il s'agit de découvrir les lois de la nature et d'expliquer ces lois par des théories qui rendent compte des faits observés. Mais l'activité de la raison, toute naturelle qu'elle soit, n'est pas prédéterminée par des lois et un instinct naturels. S'il en était ainsi, la logique ne correspondrait qu'à une partie de la psychologie, et donc d'une science naturelle et spéculative. Mais comme la raison n'acquiert que petit à petit ses connaissances et que son processus pour ce faire n'est pas garanti suffisamment par la nature, elle doit elle-même le diriger en découvrant les règles qui pourront l'empêcher de se tromper. Dans ce travail, mais à l'opposé de ce qui se passe dans le cas de l'art dit pratique — où elle détermine les règles à suivre en se laissant guider par la connaissance qu'elle a des lois naturelles qui régissent l'utilisation des matériaux choisis pour la production de l'œuvre désirée —, la raison ne peut tirer les règles de son processus et les justifier à partir de la seule observation des connaissances des choses qu'elle pense avoir. Non seulement ces connaissances peuvent n'être pas complètes, mais elles peuvent en outre n'en avoir que l'apparence. C'est pourquoi elle devra plutôt se fonder sur ses ignorances, c'est-à-dire sur les interrogations qu'elle formule elle-même et qui en sont les signes, pour « construire » ce qui devrait être, savoir les façons appropriées de répondre à ces interrogations.

Ainsi, par exemple, dans ses *Seconds analytiques*, Aristote suppose qu'il existe un type de connaissance appelé en grec *epistêmê* (en latin : *scientia*, en français : *science*). On entend par ce mot le type de connaissance qu'on *pense* avoir quand on croit connaître la cause de quelque chose de telle manière que cela paraisse ne pas pouvoir être autrement¹³. Mais ce type de connaissance existe-t-il réellement ? Aristote le suppose pour le moment, en guise d'hypothèse à démontrer plus tard dans une autre science, la psychologie, puisqu'il ne trouve pas de raison valable de penser le contraire. Une fois cette hypothèse posée, le logicien possède ce qu'il faut pour s'engager dans la science logique. Il s'agira alors pour lui de trouver et de montrer comment on peut arriver à ce type de connaissance. Partant de l'effet désiré ou reconnu, il construit l'instrument qui convient. Ayant assigné au démonstrateur ses instruments propres, il en fera de même ensuite pour le dialecticien, le rhéteur et le poète dans ses traités subséquents.

Ce qui précède indique comment la logique pour Aristote est une science et en même temps un art dit spéculatif. Nous sommes maintenant en mesure d'examiner le rapport qui existe entre cet art spéculatif et les arts dits libéraux.

2. Le troisième acte de la raison et les parties de la logique

Les distinctions que nous venons de présenter permettent de situer la logique dans le schéma du savoir aristotélicien. Il reste maintenant à examiner comment cet art spéculatif pourrait se trouver au fondement des arts libéraux. À cette fin, tournons-nous d'abord vers l'un des commentateurs de la pensée d'Aristote : Thomas d'Aquin. Dans le but de situer par rapport aux autres traités logiques d'Aristote le traité des *Seconds analytiques* qu'il s'apprête à commenter, ce dernier propose d'abord une division de la logique à partir des trois opérations de l'intelligence ou raison, plaçant respectivement dans les deux premières parties les traités sur les *Catégories* et sur l'*Interprétation*. Il subdivise ensuite la troisième partie qui porte sur le raisonnement en trois autres parties à partir des différentes démarches de la raison qui, comme la nature, atteint sa fin — le vrai — avec nécessité ou non, et dans ce dernier cas, souvent ou pas du tout, parties qu'il nomme — *judicativa, inventiva, sophistica* — à partir des fins auxquelles sont ordonnées les différentes sortes d'argumentation qui correspondent à ces diverses démarches. Il assigne à la première partie les traités sur les *Premiers* et *Seconds analytiques*, et à la troisième, le traité des *Réfutations sophistiques*. La deuxième partie, pour sa part, se subdivise elle-même en trois autres parties selon les étapes — *existimatio, suspicio, opinio* — que franchit la raison dans son approche de la vérité, la force décroissante de l'argumentation dans les deux premières étapes étant compensée par un recours croissant aux émotions par le

13. « Nous estimons posséder la science d'une chose d'une manière absolue, et non pas, à la façon des Sophistes, d'une manière purement accidentelle, quand nous croyons que nous connaissons la cause par laquelle la chose est, que nous savons que cette cause est celle de la chose, et qu'en outre il n'est pas possible que la chose soit autre qu'elle n'est » (ARISTOTE, *Seconds analytiques*, trad. J. Tricot, 71 b 8-10).

moyen des artifices du langage. Ces étapes, dans l'ordre inverse, donnent lieu aux traités des *Topiques* et à ceux sur la *Rhétorique* et la *Poétique*¹⁴.

3. Les finalités de la raison, des expressions différentes de deux mouvements de pensée fondamentaux : l'analyse et la synthèse

Comme le laisse entendre le commentaire de Thomas d'Aquin, les finalités de la raison se ramènent en fin de compte à deux : ou bien la raison juge la vérité (ce qui exigera alors les procédés examinés dans les *Analytiques*) ; ou bien la raison cherche la vérité (ce qui exigera alors, selon différentes finalités spécifiques, les procédés examinés dans les traités subséquents). Ceci nous amène à attribuer à la logique

14. « Or, il faut faire attention que les actes de la raison ont quelque ressemblance avec ceux de la nature : aussi l'art également imite la nature autant qu'il peut. Or, dans les actes de la nature, on trouve trois degrés. Dans certains cas, en effet, la nature agit avec nécessité, en sorte qu'elle ne peut faillir. Dans d'autres cas, au contraire, la nature opère avec fréquence, bien qu'elle puisse parfois faillir dans son acte propre ; aussi, nécessairement, il y a deux actes possibles : l'un qui ait lieu le plus souvent, comme lorsque la semence donne un animal bien fait ; l'autre, l'inverse, quand la nature manque son but, comme lorsque la semence donne un monstre par la corruption de quelque facteur. Et ces trois degrés se retrouvent dans les actes de la raison. Il y a en effet, une démarche de la raison qui est cause de la nécessité, et où il n'est pas possible que s'introduise un défaut de vérité ; par elle on acquiert la certitude de la science. Il y a aussi une autre démarche de la raison, où l'on conclut le plus souvent le vrai, mais qui ne comporte pas pourtant de nécessité. Il y a, enfin, une troisième démarche de la raison, où celle-ci s'écarte du vrai par défaut de quelque facteur dont il fallait tenir compte en raisonnant.

La partie de la logique qui concourt à la première démarche est appelée *partie judicative*, parce que le jugement comporte la certitude de la science ; et, comme on ne peut avoir de jugement certain relatif à des effets qu'en les résolvant dans des principes premiers, cette partie de la logique est appelée *analytique*, c'est-à-dire *résolutive*. Or, la certitude de jugement qui est ordonnée par résolution, dépend soit de la forme seule du syllogisme, et à cela est ordonné le livre des *Premiers analytiques* qui traite du syllogisme en sa pure essence soit en outre de la matière dont il est constitué, parce qu'on y utilise des propositions évidentes par elles-mêmes et nécessaires, et à cela est ordonné le livre des *Seconds analytiques* qui traite du syllogisme démonstratif.

À la deuxième démarche de la raison concourt une autre partie de la logique, qui est appelée *inventive*, car l'invention ne se fait pas toujours avec certitude, si bien qu'à l'égard de ce qui a été découvert, un jugement est requis pour atteindre à la certitude. Mais, de même que dans la nature on remarque une certaine gradation parmi les actes qui sont le plus souvent réussis, car plus est forte l'énergie de la nature, plus rarement est manqué son but, de même, dans la démarche de la raison qui ne comporte pas une absolue certitude, on trouve une certaine gradation selon que l'on approche plus ou moins de la certitude parfaite. Bien qu'une telle démarche, en effet, n'aboutisse pas à la science, elle aboutit parfois à la foi ou à l'opinion par suite de la probabilité des propositions dont elle procède, car la raison penche de tout son poids vers l'un des membres de la contradiction, tout en ayant la crainte que l'autre ne soit vrai ; et à cela est ordonnée la topique ou dialectique ; c'est sur des propositions probables, en effet, que prend appui le syllogisme dialectique dont Aristote traite dans le livre des *Topiques*. Parfois, au contraire, on n'aboutit pas pleinement à la foi ou à l'opinion, mais à une sorte de soupçon, car la raison ne penche pas de tout son poids vers l'un des membres de la contradiction, bien qu'elle penche davantage vers l'un que vers l'autre ; et à cela est ordonnée la rhétorique. Parfois, enfin, ce n'est que notre sentiment qui penche vers l'un des membres de la contradiction par suite de quelque représentation, à la façon dont on suscite chez quelqu'un l'abomination d'un aliment en le lui représentant sous l'aspect d'une chose abominable ; et à cela est ordonnée la poétique ; c'est le fait, en effet, du poète de provoquer à un acte vertueux par quelque représentation convenable. Toutes ces démarches relèvent de la philosophie rationnelle, car c'est à la raison qu'il appartient de nous conduire d'une vérité à une autre.

À la troisième démarche de la raison, enfin, concourt la partie de la logique appelée *sophistique*, dont traite Aristote dans les *Réfutations* » (THOMAS D'AQUIN, *Exposition of the Posterior Analytics of Aristotle*, Livre 1, n^{os} 6 et 7, traduit par H.D. Gardeil, *Initiation à la philosophie de Thomas d'Aquin*, 3^e édition, I. Introduction, Logique, Paris, Cerf, 1956, p. 191-194).

d'Aristote une dimension bipolaire : ou bien il s'agit de juger la vérité, auquel cas il faudra faire appel à la méthodologie analytique ; ou bien il s'agit de chercher la vérité, auquel cas il faudra utiliser une méthodologie d'invention fondée sur le processus de synthèse. Précisons un peu ce que cela veut dire.

Dans le sens le plus fondamental, analyse ou synthèse permettent de distinguer la connaissance pour elle-même — dite spéculative — qui est le domaine de la science, de la connaissance pour le faire et l'agir — dite pratique — qui est le domaine de l'art et de la prudence, étant entendu que la connaissance du comment faire dans l'art et du comment agir dans la prudence exige au préalable une connaissance des choses qui sera au moins une connaissance d'expérience si elle n'est pas une connaissance de science comme cela est le cas de la technologie moderne, par exemple.

Pour connaître, la raison forme des représentations, idées ou concepts, qu'elle compose ou met ensemble de diverses façons pour « faire » des définitions, énonciations, syllogismes, démonstrations, etc., qui constituent ensemble ce qui est comme l'« œuvre » propre de la raison et qui donnent à la logique son caractère d'« art spéculatif » pour autant qu'en en démontrant les propriétés elle en institue en même temps les règles.

Mais la raison n'arrive pas tout d'un coup à la connaissance la plus parfaite des choses et de la vérité dont elle est capable. Elle arrive petit à petit à la définition ou quiddité des choses à la suite d'un long processus de divisions diverses qui a pour point de départ leurs qualités sensibles. De même, elle n'arrive à la connaissance certaine ou jugement de la vérité qu'en passant par diverses étapes de découverte. Ce qu'elle vise, pour autant que faire se peut en chaque cas, c'est ultimement la connaissance de science, une connaissance par mode d'argumentation dite démonstrative, c'est-à-dire d'un syllogisme qui conclut la propriété d'un sujet au moyen de la définition de ce sujet, laquelle le résout ou analyse en ses principes, causes ou éléments révélant par le fait même la cause de sa propriété.

Cette connaissance de science n'est pas toujours atteinte, ni toujours atteinte au même degré lorsqu'elle l'est. Mais sauf en mathématique, elle doit être précédée du processus de découverte. Au mieux, ce processus implique une argumentation qui cherche à syllogiser, lier ensemble un sujet et un prédicat en recourant en guise de moyen terme, non pas à la définition du sujet, mais à un simple lieu qui leur est commun. Cette argumentation n'aboutit pas à une connaissance nécessaire, mais bien plutôt à une connaissance seulement probable ou vraisemblable parce qu'elle ne s'appuie pas sur la cause, mais sur un signe ou une similitude quelconque. Or, comme nous l'avons vu plus haut, moins l'argument est fort, plus il a besoin d'être appuyé par les artifices du langage, soit dans le discours persuasif (rhétorique), soit dans le discours qui « séduit » (poétique), pour susciter l'adhésion de l'esprit. Il est donc clair qu'à l'analyse du discours de science s'oppose la composition ou synthèse des discours poétique, rhétorique et dialectique.

Le traité *Les Topiques* expose comment la raison, qui vise à découvrir la vérité, fait appel à un processus de synthèse, de création. En effet, le procès mis en œuvre par la raison consiste à concilier, par le moyen de la dialectique, les positions oppo-

sées. Or la conciliation consiste à mettre ensemble des choses qui, à première vue, semblent opposées. C'est d'ailleurs pour cette raison que le problème dialectique se définit toujours selon des opposés. Le dialecticien est toujours en face d'un problème qui pourrait, à première vue, se solutionner de deux façons radicalement opposées : il existe de bonnes raisons de penser la position A et il existe de bonnes raisons de penser la position non-A. Mais étant donné que la raison humaine n'est pas confortable dans la contradiction, il lui faut trouver une façon de la faire disparaître. Or, puisqu'il s'agit d'opinions¹⁵ et non pas de la réalité des choses, ce n'est pas dans la nature propre de chaque chose que le dialecticien devra chercher cette voie permettant de concilier ce qui paraît contradictoire. Ce qu'il lui faut, c'est une série de moyens pour retrouver ou, selon le cas, pour trouver, à propos d'un sujet quelconque, une abondance d'opinions. La découverte de ces moyens, et c'est en cela que réside l'art du dialecticien, consistera donc à grouper sous certains chefs généraux (les lieux) tout ce qu'on peut se proposer de dire sur un sujet quelconque. Dès lors, il pourra envisager la conciliation qui, à son tour, lui donnera la possibilité de terminer le problème défini initialement par les positions opposées. Une fois la difficulté disparue, le dialecticien pourra peut-être passer à l'étape subséquente, analytique, qui consiste dans le schéma aristotélicien, à juger la vérité¹⁶. Ainsi, de manière générale, le dialecticien a pour tâche de voir les choses autrement qu'elles n'apparaissent à première vue. Les propos lui apparaissent au départ comme étant distincts. Il lui faudra trouver les moyens de réunir ces propos, de saisir ce qu'il y a de commun entre eux, de telle manière qu'il puisse les penser simultanément sans qu'ils lui apparaissent contradictoires. En d'autres termes, le dialecticien crée un schème lui permettant de réunir des positions qui ne l'étaient pas auparavant.

Si l'œuvre créatrice du dialecticien entraîne le concours d'un processus de synthèse, le rhéteur, de son côté, s'occupant essentiellement de problèmes pratiques, ira beaucoup plus loin dans ce processus d'invention. En effet, en plus des arguments composés de prémisses semblables à celles des arguments dialectiques¹⁷, le rhéteur doit faire intervenir, au titre de considérations, la crédibilité de celui qui parle et, à l'aide des outils que lui fournit son langage, les émotions de celui qui écoute¹⁸.

15. « Est dialectique le syllogisme qui conclut de prémisses probables. [...] Sont probables les opinions reçues par tous les hommes, ou par la plupart d'entre eux, ou par les sages, et, parmi ces derniers, soit par tous, soit par la plupart, soit enfin par les plus notables et les plus illustres » (ARISTOTE, *Topiques*, trad. J. Tricot, 100 a 30-b 22).

16. Aux yeux d'Aristote, la seule discipline qui puisse prétendre atteindre parfaitement ce savoir est la mathématique. Toutes les autres sciences, métaphysique y compris, sont un reflet plus ou moins précis, de ce modèle de certitude qu'est la mathématique.

17. « La Rhétorique est l'antistrophe de la Dialectique ; l'une et l'autre, en effet, portent sur des questions qui sont à certain égard de la compétence commune à tous les hommes et ne requièrent aucune science spéciale » (ARISTOTE, *Rhétorique*, 1354 a 1). Bien que ces deux arts diffèrent par la fin, l'un visant la persuasion, l'autre la découverte de la vérité, ils sont semblables par le fait qu'ils doivent permettre d'argumenter selon les contraires. À ce sujet, on consultera O. REBOUL, *Introduction à la Rhétorique*, Paris, PUF (coll. « Premier Cycle »), 1991, p. 46-54.

18. « Les preuves administrées par le moyen du discours sont de trois espèces : les premières consistent dans le caractère de l'orateur ; les secondes, dans les dispositions où l'on met l'auditeur ; les troisièmes dans le discours même, parce qu'il démontre ou paraît démontrer » (ARISTOTE, *Rhétorique*, trad. M. Dufour, 1356 a 1-4).

Devant découvrir spéculativement et utiliser ce qui, dans chaque cas, est propre à persuader, l'œuvre de synthèse en rhétorique est beaucoup plus importante qu'en dialectique, laquelle, au contraire, doit éviter de faire appel aux émotions au titre de parties constituantes du tout qui permet d'atteindre la fin désirée¹⁹. Mais, la création en rhétorique est moins grande, comme nous allons maintenant le constater, qu'en poétique, car le poète ne s'intéresse pas uniquement au monde du singulier. Il vise aussi, comme le dialecticien mais à sa manière, le champ de l'universel. Car le poète doit dire « non pas ce qui a lieu réellement, mais ce qui pourrait avoir lieu dans l'ordre du vraisemblable et du nécessaire²⁰ ».

Avec la poétique, nous avons sans doute atteint l'art spéculatif qui met le plus clairement en évidence l'utilisation du mode de la pensée synthétique. En effet, le produit poétique, qui touche tout autant le domaine des vérités singulières qu'universelles, implique la création d'un tout qui fait appel non seulement à la raison et aux émotions, mais aussi à tous les moyens dont se sert l'intelligence, allant de l'imagination à la mémoire en passant par la réminiscence et tous les artifices qu'offre le langage. En d'autres termes, la mise ensemble des idées que réalise le poète se fait à partir, non seulement de la raison et des émotions, mais aussi et plus profondément encore du langage qu'il utilise. Ayant pour objectif de disposer à la vérité, le poète devra faire appel, en particulier, à la métaphore. La création de la métaphore a une certaine valeur syllogistique car elle se réalise sous le modèle du syllogisme : elle est une combinaison de l'enthymème et de l'exemple. Mais c'est un syllogisme très décliné, très pauvre si on le compare au syllogisme démonstratif du scientifique. Toutefois, l'effet produit est tout autre et tout aussi nécessaire. La création d'un poème, d'une tragédie emporte avec elle un pouvoir d'évocation qui « fait pâlir d'envie » n'importe quelle conclusion issue d'un type ou l'autre de syllogisme²¹. Le poète dépasse, d'une certaine manière, la pensée, puisque l'œuvre créée intègre en plus les virtualités de la langue. Ce sont ces virtualités du langage qui lui permettent de créer les « ambiguïtés », lesquelles induisent une représentation permettant l'inclinaison de l'esprit vers l'un des pôles d'une contradiction. En fait, le poète, d'une certaine manière, crée l'instrument qu'il utilise : la langue. L'utilisation qu'il en fait

-
19. C'est là une différence importante entre la rhétorique et la dialectique et qui concerne le rôle que l'appétit joue dans ces arts. Mais d'autres différences peuvent être signalées. La dialectique porte sur l'universel alors que la rhétorique a sa fin dans le singulier comme tel. Cette distinction s'éclaire du fait que la rhétorique ne porte que sur des actions humaines singulières, alors que la dialectique porte son regard, non seulement sur les choses humaines, mais aussi sur les êtres naturels. Quant à la fin, la rhétorique ne semble rien engendrer de plus que le soupçon alors que la dialectique conduit à l'opinion. Du côté des instruments ou formes d'argumentation, nous retrouvons une autre différence : la rhétorique se sert de l'enthymème et de l'exemple alors que la dialectique fait appel à l'induction et au syllogisme probable.
20. ARISTOTE, *Poétique*, 51 a 36, trad. Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Paris, Seuil, 1980. C'est d'ailleurs ce qui fera dire à Aristote que « la poésie est plus philosophique et plus noble que la chronique (l'histoire) : la poésie traite plutôt du général, la chronique du particulier. Le « général », c'est le type de chose qu'un certain type d'homme fait ou dit vraisemblablement ou nécessairement. C'est le but que poursuit la poésie, tout en attribuant des noms aux personnages » (*ibid.*).
21. La poésie, nous dit Olivier Reboul « permet à la pensée de régler le corps, [et] par ses symboles, elle assure la compréhension humaine. Elle exige d'apprendre (par cœur) avant de comprendre, de s'approprier d'abord ce qu'on aura toute sa vie pour comprendre, d'intégrer le beau avant d'en percevoir le vrai » (*La Formation du jugement*, Michael Schleifer, dir., Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 28).

suggère de nouvelles impositions et enrichit du même coup l'instrument de pensée qu'est la langue. Cette utilisation particulière du langage s'explique par un principe fort simple qui s'énonce ainsi : plus l'argumentation est faible, plus le langage doit jouer un rôle important.

Ainsi, à l'autre extrême du continuum, le dialecticien peut s'inspirer de l'œuvre créée par le poète, car ce dernier, en plus de faire appel aux émotions, se servira du langage et de ses potentialités de telle manière que le tout qu'il produira aura l'air de répondre à des interrogations, à tout le moins de disposer à la vérité. Mais, s'en servant, le dialecticien devra en fait s'assurer d'éliminer tous les artifices de la langue qu'utilise le poète afin que le raisonnement que le langage permet d'exprimer soit, pour ainsi dire, dépouillé de ce qui pourrait cacher une absence de validité due au langage utilisé pour sa manifestation²². Au milieu de ce continuum, nous trouvons le rhéteur qui, cherchant à découvrir tous les moyens permettant de persuader, devra tenir compte lui aussi des émotions et des fonctions particulières que l'utilisation du langage peut opérer dans la réalisation du but qu'il poursuit. Nous pourrions visualiser ce continuum en utilisant une figure qui représente un tenseur le long duquel viennent se placer, selon le degré d'implication des émotions et des artifices du langage utilisés dans la poursuite des buts à atteindre, le dialecticien, le rhéteur et le poète :

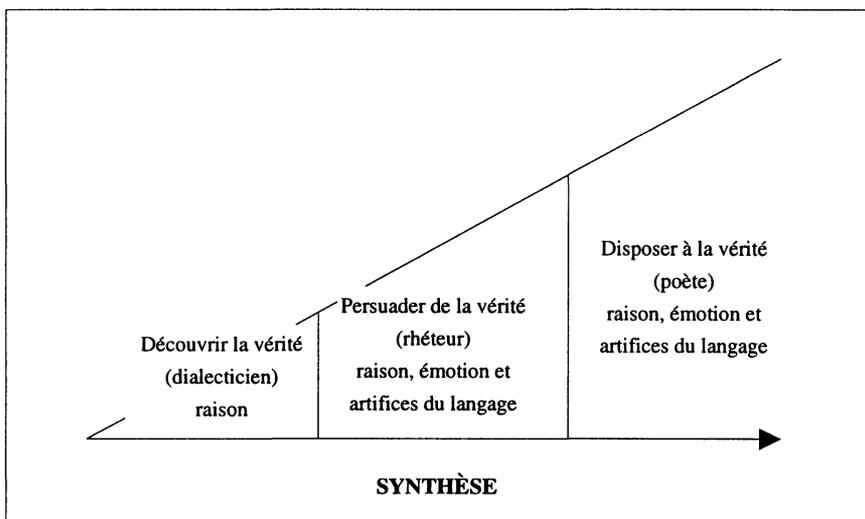


Figure 1 : degré d'implication des émotions et des artifices du langage utilisés dans la poursuite des buts à atteindre

22. D'où la nécessité de connaître les virtualités de la langue. Une telle connaissance exigera à la fois des études grammaticales et une connaissance du neuvième livre des *Topiques* : *Les Réfutations sophistiques*. Certes, le dialecticien utilise aussi une langue, mais celle-ci doit être détachée de tous les artifices. Dès lors, la connaissance de la langue que présuppose la dialectique n'est pas une connaissance qui vise la création, au sens où le dialecticien ne se sert pas des virtualités de la langue pour créer un beau discours comme le poète.

Quant au traité des *Seconds analytiques*, il indique les différents instruments que le scientifique pourra utiliser pour atteindre le but qu'il poursuit. Son objectif est de décomposer l'objet qu'il connaît afin d'en connaître les parties essentielles. Pour ce faire, il procédera à une analyse du sujet de sa discipline en produisant finalement une définition. Utilisant cette définition comme moyen terme de son raisonnement, il pourra alors démontrer que telle ou telle propriété appartient effectivement à l'espèce de choses qu'il étudie dans le cadre de sa science. Comme on le voit, d'une certaine manière, il n'existe qu'un seul instrument utilisé par le scientifique : la démonstration. D'un autre côté, puisque la démonstration consiste à fournir la cause, cette démonstration ne présentera pas toujours le même visage. Car, dit Aristote, « les causes sont au nombre de quatre²³ ». En mathématique, seule la cause formelle sera employée au titre de moyen terme dans la démonstration. Dans les autres disciplines, il faudra faire appel, selon le cas, à plusieurs ou même à l'ensemble des causes pour réaliser l'analyse qui est au cœur de la démonstration.

En résumé et en situant l'œuvre du scientifique sur le continuum que nous avons imaginé précédemment, nous pouvons dire qu'à un extrême du continuum, on trouve le scientifique, au sens aristotélicien, qui aura pour tâche, au moyen de sa raison, de juger de la vérité en élaborant une démonstration. Pour réaliser cette démonstration, il devra analyser son sujet d'étude en faisant appel, selon le sujet lui-même, à des causes extrinsèques et intrinsèques. À l'autre extrême, on trouve le poète qui, utilisant la raison, les émotions et les artifices du langage en un tout unifié, devra réaliser une certaine représentation de la vérité, disposant ainsi son auditoire à apercevoir cette vérité. Entre les deux, on découvre d'abord le rhéteur qui, au moyen d'une intégration de la raison, des émotions et d'une utilisation des artifices du langage proportionnellement adaptée au poids de son argumentation, aura pour tâche de persuader son auditoire que telle ou telle action singulière doit être réalisée. Puis le dialecticien qui, au moyen de sa raison uniquement (en quoi il ressemble au scientifique), devra concilier différentes positions en un tout qui les surpasse et ainsi permettre la découverte de la vérité. Soit en figure récapitulative :

23. ARISTOTE, *Seconds analytiques*, trad. J. Tricot, 94 a 20. On consultera aussi le texte de Raynald VALOIS, dans le *Manuel du cours Principes de la logique*, 6^e édition, Québec, Faculté de philosophie de l'Université Laval, 1987, p. 155-198.

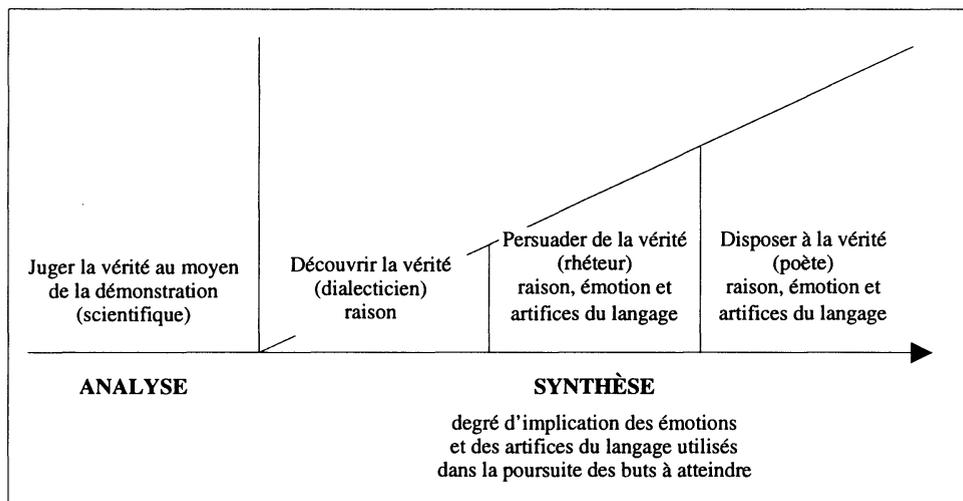


Figure 2 : Vue d'ensemble de l'analyse et de la synthèse

Ce schéma pourrait laisser croire que l'analyse précède la synthèse et que l'analytique précède temporellement la dialectique, laquelle précède la rhétorique et la poétique. Pourtant, comme nous pourrons le constater plus loin, cela n'est pas le cas, du moins pas selon un ordre d'apprentissage, car selon cet ordre c'est plutôt l'inverse qu'il faudra suggérer. Ici, il s'agit d'un ordre de perfection dans la connaissance selon lequel le plus parfait vient avant le moins parfait : l'analyse scientifique est plus certaine que la synthèse poétique. La ligne verticale symbolise ce saut entre la certitude du nécessaire scientifique et l'incertitude du probable, qu'il soit dialectique, rhétorique ou poétique.

Avec ces précisions en main, nous pouvons maintenant aborder le travail qui nous attend, soit celui de dégager les rapports qui paraissent relier les arts libéraux à la théorie logique d'Aristote.

II. ARTS LOGIQUES ET ARTS LIBÉRAUX

Suivant ce qui précède, il est évident que si l'on vise à développer intégralement une personne au plan intellectuel, l'on devra voir à ce que cette personne apprenne à utiliser les règles logiques qui gouvernent les divers modes de la pensée — poétique, rhétorique, dialectique, analytique — qui permettent tant la découverte que le jugement de la vérité. Plus précisément, il faudrait que cette personne puisse apprendre ces règles et les mettre en pratique de manière à acquérir les habitus qui lui permettront de facilement les utiliser à bon escient. Il s'agit là d'une condition nécessaire pour asseoir la théorie éducative des arts libéraux sur la théorie logique d'Aristote.

1. Le mode analytique et la mathématique

Commençons par examiner s'il est possible de mettre en pratique la partie de l'art logique contenue dans les *Seconds analytiques*. Selon la théorie proposée dans ce traité, le mode analytique est le mode de la science. Or, à première vue, il semble très difficile, voire impossible de mettre ce mode en pratique sans posséder une connaissance suffisante du réel. En d'autres termes, la pratique du mode analytique (qui n'est pas autre chose que la pratique de la science, conduisant au jugement de la vérité) présuppose une expérience assez développée et un bagage de connaissances important, car avant de juger de la vérité, encore faut-il l'avoir découverte²⁴. Comme le remarque André Côté :

[...] une science ne se pratique pas, si ce n'est au sens large, à titre de profession quand on la possède déjà : une science, à proprement parler, s'apprend ou s'enseigne, et cet apprentissage ou enseignement se situe au niveau d'une formation spécialisée qui exige des connaissances étendues et qui présuppose une formation libérale et non l'inverse.

Par conséquent, il serait difficile, voire impossible, de faire appliquer ce mode à des jeunes personnes qui ne possèdent pas suffisamment de connaissances pour s'engager dans cette pratique.

Mais ceci serait vrai si la mathématique n'existait pas, car cette science est aussi un art et, en tant qu'art, peut être pratiquée dès le début. En effet, la mathématique n'est pas purement une science spéculative, elle est aussi un art dit spéculatif car, tout comme la logique, elle procède selon un mode constructif. L'objet mathématique n'existe pas comme tel dans la réalité. Dans le monde extra-mental, il n'y a pas de nombre comme tel, il n'y a que des choses nombrées. De même, la ligne mathématique n'est pas la ligne telle qu'elle existe dans la réalité, mais la ligne telle qu'on l'imagine. Or, puisqu'on laisse de côté l'aspect matériel pour ne retenir que la forme, cela n'exige pas de la part de celui qui pratique la mathématique (et qui pratique donc la science) de posséder un énorme bagage concernant le réel. De sorte que la pratique de la mathématique peut très bien servir dès le début comme instrument pour s'initier au mode de la science et, du même coup, au mode analytique.

Il est à remarquer que la mathématique, correspondant à un deuxième degré d'abstraction, est plus abstraite que les sciences naturelles, telles la physique ou la psychologie. Étant plus abstraite, elle semblerait être plus difficile à acquérir que la science naturelle qui elle prend son point de départ plus directement des sens. Mais c'est justement parce que la science naturelle exige beaucoup d'observations qu'elle ne peut être utilisée au début. De plus, la science naturelle, à l'encontre des mathématiques, n'est pas un art.

Ainsi, d'une première pratique de la science avec le calcul de l'arithmétique, on peut ensuite passer successivement à la pratique de l'arithmétique appliquée dans la géométrie (avec le calcul ou mesure de l'espace), dans la musique (avec l'introduction de la mesure ou harmonie dans les sentiments) et dans l'astronomie ou

24. André CÔTÉ, *Les Lettres et les Arts dans la formation des enseignants*, p. 25-26.

astrologie (avec l'introduction du temps comme mesure des mouvements des astres avec lesquels l'individu peut tenter de mettre ses activités en harmonie).

Nous retrouvons ici les quatre arts libéraux historiques du *quadrivium* : arithmétique, géométrie, musique, astronomie ou astrologie, lesquels, selon notre hypothèse, auraient eu pour tâche de permettre, à titre d'outils pour la formation intellectuelle, la pratique et, par voie de conséquence, le perfectionnement du mode analytique de la pensée. Le nombre et le nom des arts éducatifs qu'il conviendrait aujourd'hui de pratiquer aux niveaux primaire et secondaire pourraient ne pas être les mêmes. Ce qui importe ici, c'est que les matières enseignées le soient de manière à se conformer au principe qui est en jeu : la pratique de la mathématique elle-même et dans diverses de ses applications, c'est-à-dire une pratique aussi hâtive, efficace et complète que possible du mode analytique de la pensée en tenant compte de l'état des connaissances scientifiques contemporaines²⁵.

Si la pratique du mode analytique de la pensée est une partie obligée d'un développement intellectuel intégral, elle n'en est pas le tout. Il faudra aussi s'assurer que l'enfant puisse pratiquer ce qu'il convient de pratiquer pour développer sa capacité de synthèse. Or, comme nous l'avons vu, ce mode, qui est selon Aristote (et son commentateur Thomas d'Aquin) le mode de l'*inventio*, de la découverte ou de la création, prend trois formes différentes : le mode qui est propre à la dialectique, celui qui est propre à la rhétorique et celui qui est propre à la poétique. Il faudrait donc que l'enfant puisse pratiquer ces trois parties de l'art logique. Allons voir d'un peu plus près ce que cela comporte.

2. Le mode poétique et la grammaire

Si les arts du *quadrivium* sont les arts du nombre, à savoir les arts du calcul, de la mesure, de l'harmonie et du temps, les arts du *trivium* sont les *artes sermocinales*, les arts de la parole. En effet, si l'humain se fait un langage, c'est non seulement parce qu'il en a besoin pour échanger avec ses congénères, mais aussi et surtout parce qu'il en a besoin pour penser. C'est ainsi que les arts du *quadrivium* ont leur propre langue, celle de la mathématique : argumenter en mathématique, c'est faire appel à des symboles et des nombres. Cette langue, formelle et fixe, convient on ne peut mieux à l'argumentation analytique qui vise à juger de la vérité ; et les arts qui l'utilisent seront tout indiqués pour l'apprentissage de ce mode de la pensée.

Cette même langue, par contre, ne convient aucunement à la recherche de la vérité. Comme nous l'avons vu plus haut, en effet, moins l'argumentation est logiquement contraignante, plus elle a besoin d'un recours aux sentiments par le truchement des artifices de la langue naturelle pour se mériter l'adhésion de l'esprit. C'est donc dire que l'efficacité de l'argumentation en cause, qu'il s'agisse du discours poétique, rhétorique ou même dialectique, est fonction de la connaissance des potentialités

25. Et encore, d'un point de vue strictement intellectuel, l'important est de permettre, par cette pratique de la science, non seulement d'exercer le mode analytique, mais aussi d'informer l'intelligence de celui qui se forme des différents principes qui sont à la racine des différentes sciences.

virtuelles du système linguistique parlé, quand ce ne serait, en dialectique, que pour éviter les embûches de la langue pouvant conduire à l'erreur (*Réfutations sophistiques*).

Mais comme pour l'art analytique de la logique, la question se pose de savoir si l'art poétique peut vraiment s'acquérir par la pratique et donner lieu ainsi à un art éducatif correspondant. Pour tenter de répondre à cette question, rappelons l'objectif d'une telle pratique : il s'agit de conduire celui ou celle qui apprend à intérioriser ce qui entre dans la constitution d'un art, de telle manière qu'il puisse, avec le temps et par la répétition des opérations, acquérir la connaissance des règles de cet art, et ainsi, l'habileté et l'habitude de bien faire, c'est-à-dire, dans le cas du mode de la pensée poétique, employer efficacement les instruments destinés à disposer à la vérité. Mais le premier problème que nous rencontrons en ce qui concerne ce mode de la pensée tient au fait que la connaissance des règles de l'art poétique ne produit pas nécessairement l'habileté correspondante. En effet, il ne semble possible d'acquérir l'art poétique, l'art du créateur, du poète que si on possède au départ le talent qui convient en plus d'une bonne expérience des choses de la vie. Tout au plus pouvons-nous espérer, en l'absence de ce talent et de cette expérience, que la connaissance de ces règles nous serve de préalable à leur compréhension dans une théorie esthétique. Mais pour produire une œuvre poétique ou seulement pouvoir l'apprécier, nous avons besoin dans les deux cas de la connaissance de l'instrument utilisé qui est la langue. En réalité, comme nous l'avons vu précédemment, l'efficacité du raisonnement dans l'art poétique dépend presque exclusivement des habiletés langagières. C'est donc ainsi que la connaissance et le maniement de la langue constituent un instrument indispensable pour le discours qui vise à disposer à la vérité. Or, l'art qui porte sur la langue et qui en permet le maniement correct et l'utilisation créatrice est la grammaire ; c'est donc l'art qui offre l'occasion de pratiquer l'instrument dont se sert le poète²⁶. L'apprentissage de cet art commence par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire par l'intériorisation des règles qui permettent la construction de phrases correctes, mais il ne s'arrête pas là. La connaissance de la structure actuelle de la langue (la partie formelle du langage : comment se conjugue tel verbe par exemple, ou comment s'accordent les mots entre eux, etc.) doit encore conduire à la connaissance de ses potentialités afin de pouvoir de mieux en mieux et de plus en plus intérioriser les moyens de représentation qu'elle intègre et qui sont les outils qu'offre cette langue pour exprimer ce que nous nous représentons de la réalité dont nous avons l'expérience. C'est ainsi que la pratique des règles de l'art doit se compléter par l'imitation de modèles.

Vue ainsi, on comprend que la pratique de l'art grammatical ne devrait pas viser à développer le maniement de la langue dans le seul but de l'expression. Si cela était le cas, ce serait oublier que la langue est d'abord et avant tout un moyen de représentation, un moyen de penser, et qu'en ce sens, la connaissance de la grammaire permet d'abord de raffiner l'outil qui sert à penser. Certes, mieux on pense, mieux on pourra

26. Comme nous le verrons plus loin, le rhéteur et le dialecticien auront besoin aussi des lumières de la grammaire. Car, ils ont besoin du langage pour réaliser les fins qu'ils poursuivent.

s'exprimer, mais l'expression dans ce sens est secondaire puisque c'est la représentation qui vient en premier. « On exprime à partir du représenté », disait le linguiste français Gustave Guillaume. La représentation, c'est la structure de la langue, c'est la toute première forme imaginaire que nous donnons à notre expérience. Cette forme permet de créer une multiplicité d'expressions servant à dire notre expérience du rapport que nous entretenons avec l'univers au sein duquel se trouve un rapport plus étroit qui est celui du face à face être humain-être humain.

C'est ainsi que la grammaire ne devrait pas servir uniquement à munir l'enfant des structures qui gouvernent l'utilisation correcte de sa langue. Celle-ci n'est pas seulement un « lieu » de représentation ; elle est aussi un moyen important de transmission de la culture dans laquelle nous vivons. Une connaissance minimale de sa culture est sans doute indispensable pour penser sa culture. Les lettres — la littérature, l'histoire, la poésie, les fables, les récits — sont autant d'occasions qui sont offertes à l'enfant de s'approprier les rudiments de sa culture. En fait, on conçoit que sous l'appellation de grammaire, c'est en quelque sorte la connaissance d'une bonne partie des humanités qui est en jeu ici. Par delà l'intériorisation des règles de l'art de bien utiliser sa langue, c'est l'étude de l'humanité, de l'*humanitas*, non pas du genre humain, mais de ce qui fait l'être humain en tant qu'être humain dans sa contingence même. La littérature, dans ses chefs-d'œuvre, semble fournir un lieu privilégié pour découvrir l'*humanitas*.

Certes, l'étude de ces chefs-d'œuvre devra être adaptée à celui ou celle qui apprend. Car, il apparaît difficile d'introduire Homère dès les premières années de l'école primaire. Mais, cette adaptation devrait néanmoins respecter le principe suivant : le texte devrait être un médiateur entre les enfants et la culture et devrait représenter cette culture sous une forme qui appelle un dépassement de celui ou celle qui en prend connaissance. En d'autres termes, le texte devrait servir de modèle, d'exemple à retenir, à atteindre et même, si possible, à dépasser.

Ainsi, à vrai dire, ce n'est pas le mode de la pensée poétique qui est pratiqué dans les arts libéraux, mais ce qui en est l'outil : la langue. C'est donc la grammaire entendue au sens large, et non la poétique, qui constitue le premier des arts du *trivium*. Passons maintenant à un bref examen des deux autres : la rhétorique et la dialectique.

3. Le mode rhétorique et la rhétorique

Comme nous l'avons fait pour l'analytique et la poétique, commençons par nous demander s'il est possible pour le jeune de pratiquer cette autre partie de l'art logique qu'est la rhétorique. Ici, à l'encontre de la poétique, la rhétorique ne semble pas exiger un talent naturel particulier ni une expérience étendue des hommes et des choses. Tout le monde peut, plus ou moins bien, persuader quelqu'un d'autre de ce qu'il croit être la vérité. Dès le très jeune âge, en effet, l'enfant tente tout naturellement de persuader ses parents de telle ou telle action à poser ou à ne pas poser et souvent y réussit. De plus, persuader de la vérité n'exige pas, comme pour le juge-

ment de la vérité, une connaissance approfondie du réel²⁷, puisque cette activité se range dans le domaine pratique et est, par le fait même, plus près de ce dont l'enfant a l'expérience depuis qu'il est au monde. On peut donc déjà commencer à lui faire pratiquer les opérations qui sont en jeu dans cet art afin que, par la répétition des opérations, il intériorise le maniement des outils et acquière petit à petit l'habitude de persuader.

Nous avons vu précédemment que la grammaire est présupposée à la pratique de tous les arts du discours. Voyons maintenant comment cela s'applique dans le cas de la rhétorique. La rhétorique ne consiste pas seulement à produire un argument. Encore faut-il pouvoir présenter cet argument de telle manière qu'il puisse persuader celui à qui il s'adresse. Or pour qu'il en soit ainsi, il faut que la personne utilisant cet argument puisse l'appuyer d'un style littéraire approprié, style que seul permet une connaissance suffisante de la grammaire. Il revient à la grammaire, en effet, de fixer les actualisations possibles du potentiel que représente la langue en vue de la création de ce style. C'est que la langue, source provisionnelle des emplois divers qu'elle autorise au titre d'instrument, renferme potentiellement les différents styles qu'elle permet. Ainsi, par exemple, la grammaire devrait nous introduire au rythme qu'une phrase peut contenir (la musique du discours), car ce rythme, par l'émotion qu'il engendre, peut être d'une efficacité surprenante pour générer un sentiment d'évidence capable de satisfaire l'esprit de celui qui est persuadé²⁸. Et ce n'est là qu'un outil parmi d'autres que le rhéteur pourra utiliser et qui n'existent, en fait, qu'en raison des potentialités permises par la langue dont ils émanent directement. En donnant l'occasion d'intérioriser ces outils, la grammaire offre donc un support indispensable à l'œuvre accomplie par le rhéteur.

4. Le mode dialectique et la dialectique

À l'opposé de l'argumentation analytique, l'argumentation dialectique n'a pas à être irréfutable. Servant à découvrir la vérité plutôt qu'à en juger, elle s'appuie sur des connaissances antérieures pour nous, des signes, plutôt que de résoudre dans ce qui est antérieur en soi, la cause. Procédant d'opinions, elle n'aboutit donc qu'à des opinions. Ces opinions sont probables à divers degrés : ce sont « les opinions qui sont reçues par tous les hommes, ou par la plupart d'entre eux, ou par les sages, et parmi ces derniers, soit par tous, soit par la plupart, soit enfin par les plus notables et les plus illustres²⁹ ». C'est donc dire qu'il n'est pas requis d'attendre de connaître les opinions des sages « les plus illustres » pour commencer à argumenter dialectique-

27. Rappelons, à nouveau, que dès le début de sa *Rhétorique*, Aristote souligne ce fait de la façon suivante : « La Rhétorique est l'antistrophe de la Dialectique ; l'une et l'autre, en effet, portent sur des questions qui sont à certain égard de la compétence commune à tous les hommes et ne requièrent aucune science spéciale » (*Rhétorique*, I, c. 1, 1354 a 1). Les italiques sont de nous.

28. Olivier REBOUL, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF (coll. « Premier Cycle »), 1991, nous offre toute une série d'exemples au sujet de ce rythme de la phrase qui peut servir au rhéteur. Cf., tout particulièrement, p. 121-142.

29. ARISTOTE, *Topiques*, trad. J. Tricot, 100 b 20-23.

ment. Le jeune peut le faire avec des opinions communes, surtout s'il s'agit de discuter de problèmes pratiques.

Par ailleurs, à l'opposé de l'argumentation rhétorique ou poétique, l'argumentation dialectique doit être syllogistiquement valide. Elle doit susciter l'adhésion de l'esprit par elle-même et sans pour ce faire recourir aux sentiments par le truchement d'artifices du langage. Par contre, elle doit pouvoir s'en prémunir au moyen des préceptes du traité des *Réfutations sophistiques* dont l'un des objectifs est de mettre en évidence « les vices qui produisent la fausse apparence d'un argument en dépendance du discours³⁰ », ce qui exige une connaissance étendue de la langue et de la grammaire.

5. L'apprentissage des arts libéraux

Possédant une vision un peu plus claire des rapports qui semblent exister entre la logique d'Aristote et les arts dits libéraux, il reste, en terminant, à indiquer sommairement, à partir de ces rapports, comment pourrait s'effectuer l'apprentissage de ces arts de façon à en faciliter l'acquisition et à maximiser les effets de leur pratique pour la pensée. Comme ces arts visent plusieurs modes différents de la pensée, l'ordre de leur apprentissage doit respecter la nature des instruments logiques qui les caractérisent de façon à produire une pensée qui sache en chaque cas utiliser ces instruments à bon escient.

Cet apprentissage devrait respecter le principe général selon lequel ce qui est nécessaire pour apprendre quelque chose doit venir avant cet apprentissage. C'est ainsi qu'on ne saurait s'engager dans la pratique des arts du *quadrivium* sans aborder en premier lieu l'arithmétique, puisque celle-ci semble constituer la langue particulière qui permet de s'engager dans la pratique des trois autres. De même pour le *trivium*, dans la mesure où la dialectique et la rhétorique présupposent une connaissance du maniement de la langue naturelle, on ne saurait commencer leur pratique sans une connaissance minimale de la grammaire. Comme nous le soulignons plus haut, en effet, ces deux langues constituent les outils appropriés, l'une pour l'activité d'analyse de la raison dans le *quadrivium*, et l'autre pour son activité de synthèse dans le *trivium*.

En raison du même principe, il est clair qu'à l'intérieur du *quadrivium*, l'étude de la musique et de l'astronomie devra commencer et être graduée en fonction des progrès accomplis en arithmétique proprement dite, si tant est que ces dernières en constituent des applications. Et de même à l'intérieur du *trivium*, l'étude et la pratique de la rhétorique et de la dialectique devront s'étaler dans le temps au rythme de l'acquisition progressive des habiletés langagières que procurent la grammaire et les études littéraires.

Enfin, étant présupposé que l'enfant a appris à parler avant d'entrer à l'école, ce qui permet la communication entre lui et l'enseignant, rien ne l'empêche de commen-

30. ARISTOTE, *Les Réfutations sophistiques*, trad. J. Tricot, 165 b 24.

cer simultanément à apprendre à lire et à écrire et à compter, non plus qu'à s'initier en même temps aux rudiments de la grammaire et de l'arithmétique. Par contre, le rythme de l'apprentissage des arts du *quadrivium* et du *trivium* devrait, lorsque approprié, donner lieu à des séquences aptes à assurer que l'étude des unes facilite et renforce celle des autres. Par exemple, les arts du *quadrivium*, en tant même qu'ils permettent la pratique de l'acte scientifique hors de l'arithmétique comme telle, présupposent un certain développement des arts du *trivium* et, en particulier au sein de ceux-ci, de la dialectique. En effet, comme nous l'avons indiqué précédemment, la pratique de l'acte scientifique ne se réduit pas uniquement à la démonstration. Par souci de clarification, par besoin d'élucidation devant le paradoxe, le scientifique devra faire appel d'abord à la dialectique afin de découvrir les vérités qu'il pourra juger démonstrativement. Exception faite de celui qui fait de l'arithmétique et de la géométrie, le scientifique a besoin de la dialectique pour accomplir son acte. Bien plus, ce scientifique n'est tel qu'à la condition de posséder l'intime conviction d'avoir devant lui une vérité découverte. Sans quoi, ce n'est plus de la science, du moins plus au sens où Aristote l'entendait. Car, disait-il, rappelons-le encore une fois :

Nous estimons posséder la science d'une chose d'une manière absolue, et non pas, à la façon des Sophistes, d'une manière purement accidentelle, quand nous croyons que nous connaissons la cause par laquelle la chose est, que nous savons que cette cause est celle de la chose, et qu'en outre il n'est pas possible que la chose soit autre qu'elle n'est³¹.

Or, il ne peut en être autrement dans l'esprit du scientifique qu'à la condition d'avoir préalablement éliminé toutes les positions en conflit, toutes les difficultés provenant des opinions différentes de la sienne³². Puisqu'il revient à l'art dialectique de procéder à cette élimination, il conviendrait donc de favoriser l'apprentissage de cet art d'une manière qui pourrait comporter, par exemple, de favoriser pendant un certain temps la pratique des arts du *trivium*, au détriment temporaire des arts du *quadrivium*, considérant que la pratique de ces derniers deviendra d'autant plus efficace qu'elle sera précédée des habiletés intériorisées par la pratique de l'art dialectique.

Mais en voilà assez, croyons-nous, concernant l'ordre d'apprentissage des arts libéraux. Il appartient à d'autres que nous d'approfondir les voies que nous venons d'indiquer. Il existe cependant un dernier problème que nous aimerions aborder avant de clore cette réflexion et qui concerne la possibilité même de l'apprentissage des arts libéraux. Étant donné l'hypothèse que nous avons avancée, la pratique des arts libéraux représenterait, en fait, la pratique des différentes parties de l'art logique selon la théorie logique d'Aristote. Mais, comme le mentionne Aristote lui-même au début de son traité sur les *Topiques*, la connaissance de la dialectique est utile de trois façons : comme gymnastique intellectuelle, dans les rencontres quotidiennes et pour les sciences philosophiques. Or, s'il en est ainsi, et il n'y a pas lieu de croire qu'il en soit autrement pour les autres parties de la logique, nous sommes devant une situation qui paraît insoluble. En effet, si la connaissance de l'art logique peut être utile pour la

31. ARISTOTE, *Seconds analytiques*, trad. J. Tricot, 71 b 9.

32. Cf. ARISTOTE, *Métaphysique*, trad. J. Tricot, 995 a 21 et suiv.

gymnastique intellectuelle, ne doit-on pas en conclure qu'il faille connaître la logique avant de la pratiquer ? Mais alors, comment arriver à connaître une science aussi difficile que la logique sans avoir au préalable un esprit convenablement exercé dans l'activité intellectuelle, ce à quoi servent les arts libéraux ? Il semble bien qu'il en est de l'apprentissage des arts logiques comme de ces « choses qu'il faut avoir apprises pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons³³ ». O. Reboul soutient que nous sommes ici devant *le* paradoxe de l'apprentissage, puisqu'il en constitue l'essence même : « [...] il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron³⁴ ? »

Ce paradoxe devient moins insurmontable si l'on accepte que nous puissions avoir de l'objet de la logique, c'est-à-dire des règles du procédé de la raison, une triple connaissance :

[...] en effet, nous pouvons d'abord avoir d'une règle une connaissance fonctionnelle ; c'est la connaissance que nous en avons par son seul fonctionnement en la faisant fonctionner. Nous pouvons encore avoir une connaissance constructive ou conditionnelle ; c'est la connaissance que nous en avons par sa fin ou l'effet désiré. Nous pouvons enfin en avoir une connaissance analytique ou scientifique ; c'est la connaissance que nous en avons par les principes dans lesquels elle se résout³⁵.

Mais encore faut-il ajouter pour faire disparaître le paradoxe tout à fait qu'il existe un ordre entre ces connaissances. Le troisième type de connaissance présuppose le deuxième et le deuxième le premier, mais non l'inverse. D'un certain point de vue, il est donc vrai de dire, comme O. Reboul le remarque à propos de tout apprentissage, qu'apprendre la logique est impossible sans la savoir déjà, c'est-à-dire qu'il est impossible d'en atteindre le troisième type de connaissance sans passer par le second, et celui-ci sans passer par le premier. Mais on voit aussi que dans un autre sens, il est vrai de dire qu'on peut apprendre la logique sans la savoir déjà, car nous possédons tous une connaissance d'expérience du mode de procéder de notre raison et c'est à partir de cette connaissance fonctionnelle que pourra débiter l'apprentissage de la logique comme art et comme science.

On voit se dessiner aussi, grâce à ces distinctions, un ordre général qui pourrait régler l'apprentissage des arts libéraux. En effet, dans un premier temps, il pourrait s'agir d'amener les enfants à pratiquer l'ensemble des façons de procéder de la raison, sans que ces derniers soient encore conscients des règles qui gouvernent le bon fonctionnement des opérations pratiquées. C'est le plaisir du faire qui compte ici et qui élargit le champ de connaissance fonctionnelle que l'enfant possède au sujet des procédés de sa raison. Puis, dans un deuxième temps, il conviendrait de mettre l'accent sur l'apprentissage des règles gouvernant les opérations qui continuent d'être pratiquées, en indiquant clairement les fins qu'on peut atteindre ou les effets qu'il est possible de produire grâce à elles. Du plaisir de faire, nous passerions ainsi au plaisir

33. ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, 1103 a 28.

34. O. REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF (coll. « L'éducateur »), 1983, p. 42.

35. Cf. A. CÔTÉ, « La dialectique comme art libéral », p. 16.

du bien faire qui permet, dès lors, de préciser la connaissance constructive qu'a l'enfant de la logique. Enfin, dans un troisième temps, ces connaissances fonctionnelle et constructive étant acquises, on pourra inviter la personne en formation à approfondir son apprentissage par l'examen des principes qui expliquent et justifient les règles de l'art, l'invitant ainsi à parfaire sa culture de l'esprit par la connaissance scientifique de la logique.

Enfin, si on combine l'ordre que nous venons d'esquisser avec celui que nous avons suggéré auparavant, nous nous retrouvons devant la figure suivante qui résume assez bien notre pensée :

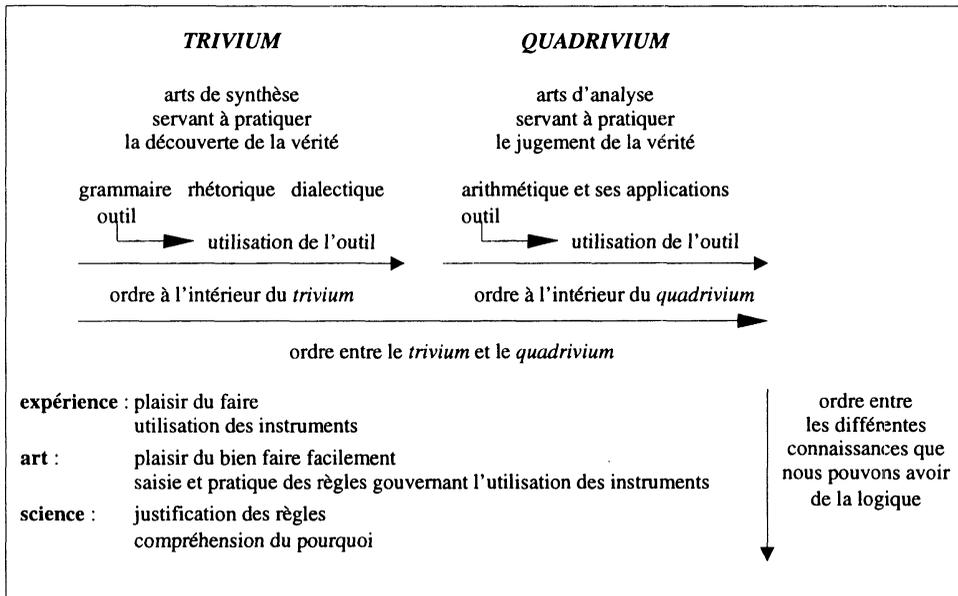


Figure 3 : Ordre général pouvant régler l'apprentissage des arts libéraux

Répetons ici que les quelques considérations qui précèdent sont loin d'épuiser le sujet sur la façon théorique d'organiser l'apprentissage des arts libéraux traditionnels pour obtenir la meilleure formation intellectuelle possible. Nous croyons cependant que le fait de mettre en rapport cet apprentissage avec la logique d'Aristote est apte à fournir plusieurs pistes intéressantes de recherche pour quiconque se penche sur les problèmes de l'éducation libérale d'aujourd'hui.

CONCLUSION

L'histoire renseigne sur l'existence d'arts dits libéraux, mais elle n'en explique pas la nature, le nombre et les rapports qui les relient entre eux. Elle informe sur une pratique éducative mais elle ne dévoile pas la théorie qui la sous-tend. Il a donc été nécessaire de tenter de reconstruire cette théorie à partir de ce qui paraît être son fondement, la logique d'Aristote.

Dans l'optique aristotélicienne, en effet, si l'intelligence humaine remplace l'instinct naturel des autres animaux, cette intelligence a deux fonctions : connaître les choses et appliquer ces connaissances à la direction des activités humaines. Ces deux fonctions à leur tour donnent lieu à deux activités intellectuelles opposées : l'analyse (défaire en parties) et la synthèse (faire un tout). Or l'intelligence a pour fin la vérité : il s'agit d'en juger éventuellement par mode d'analyse, mais auparavant de la découvrir en s'en approchant graduellement par mode de synthèse. Comme cette approche comprend trois étapes ou voies différentes, la logique d'Aristote se divise en quatre parties : analytique d'un côté et dialectique, rhétorique et poétique de l'autre. Si la fin de l'éducation intellectuelle est de rendre habile à l'analyse et à la synthèse, quoi de mieux que de pratiquer systématiquement ces activités fondamentales de l'intelligence dans les quatre voies que lui trace la logique qui lui sert de guide ? Voilà, semble-t-il, ce qui est à la source de la tradition des arts libéraux du *quadrivium* et du *trivium*. S'il est vrai que les arts libéraux constituent la pratique des parties de la logique aristotélicienne en vue du développement intégral des habiletés intellectuelles, l'on comprend aisément que ces arts puissent être divisés en deux groupes : celui des arts du nombre (le *quadrivium*) et celui des arts de la parole (le *trivium*) à partir des deux activités fondamentales de l'intelligence, l'analyse et la synthèse.

En somme, en adoptant cette perspective, un système d'éducation intellectuelle visant le développement intégral de la personne devrait inclure dans son enseignement la pratique d'une multiplicité d'arts éducatifs qui, tous ensemble, mais chacun à sa manière, offriraient la possibilité de pratiquer les modes fondamentaux de la pensée en tenant compte de la diversité des fins qu'il est possible de poursuivre en vue de la vérité.