



**HAL**  
open science

# Éducation en procès, processus en éducation dans les Essais de Montaigne

Danièle Houpert-Merly

► **To cite this version:**

Danièle Houpert-Merly. Éducation en procès, processus en éducation dans les Essais de Montaigne. Expressions, 1992, 01, pp.107-140. hal-02399769

**HAL Id: hal-02399769**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399769>**

Submitted on 9 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## EDUCATION EN PROCES, PROCESSUS EN EDUCATION DANS LES ESSAIS DE MONTAIGNE

C'est une banalité de dire que le seizième siècle marque une révolution dans la vie spirituelle occidentale. On sait quel rôle primordial y joue le remplacement du géocentrisme par la cosmologie copernicienne; l'homme est saisi d'angoisse face à une conception de l'univers radicalement incompatible avec l'ancienne, mais aussi face à l'impossibilité absolue de penser le monde et lui-même selon les structures cognitives antérieures. Car les fondements mêmes des schémas conceptuels sont ébranlés par la remise en cause du Cosmos, ce monde fini et clos, hiérarchiquement ordonné, et l'apparition de la notion d'univers infini, qui, faisant du centre un concept relatif, ruine la tranquille assurance de l'anthropocentrisme<sup>1</sup>.

Cependant des tentatives ne manquent pas pour rendre à l'homme, d'une manière nouvelle, la place et l'importance qu'il a perdues. On prétend lui donner un rôle actif dans la maîtrise d'un monde qu'il ne se contente plus de regarder et de décrire; il cherchera désormais à l'aménager, *hic et nunc*, à la mesure nouvelle de l'homme, passant ainsi de la *θεωρία* à la *πρᾶξις*. L'accent est mis sur une voie pragmatique, plus matérialiste que théologique ou téléologique.

La tentative la plus modeste, et peut-être la plus efficace à long terme, consiste à repenser l'éducation. La permanence des réflexions sur ce thème au seizième siècle montre que l'homme est resté une préoccupation essentielle. Mais il ne s'agit plus d'aider l'enfant à trouver une place prédéfinie dans un univers immuable et bien connu -- qui n'existe plus. Réaliser au mieux, avec des individus toujours renouvelés, le schéma éternel du monde cède le pas à un questionnement continu sur la nature de l'homme et sur son statut, hypothétique et jamais assuré d'avance, dans le monde tel qu'il est désormais perçu. C'est alors à chacun de rechercher une réponse à cette question fondamentale et devenue apparemment insoluble. Plus que jamais, l'éducation est un événement éminemment individuel<sup>2</sup>.

Montaigne, après bien d'autres, s'est penché sur ce thème, tout particulièrement dans le livre premier des *Essais*, chapitres XXV, "Du pédantisme", et XXVI, "De l'institution des enfans"<sup>3</sup>. L'intérêt de son propos a été perçu depuis longtemps et les critiques de Montaigne intègrent volontiers dans leurs ouvrages un bref développement sur l'éducation, telle qu'elle était traditionnellement pratiquée, ou du moins telle que Montaigne la jugeait pratiquée, puis telle que l'auteur voudrait qu'elle le fût. Mais il nous a semblé que ces analyses se caractérisaient

---

1. Voir KOYRE Alexandre, *Du monde clos à l'univers infini*, Gallimard, Paris, 1988, p. 9-13.

2. Voir JOLIBERT Bernard, *Raison et éducation*, Klincksieck, Paris, 1987, p. 53-54.

3. On trouvera encore des remarques éparées sur ce thème, par exemple dans les chapitres "De l'affection des pères aux enfans" (II, VIII), "Que philosopher, c'est apprendre à mourir" (I, XX).

généralement par la primauté accordée à la description, et relevaient de ce que l'on pourrait appeler la "morphologie" de l'éducation, dont elles se limitaient à définir les éléments constitutifs.

L'objectif du présent travail consiste à tenter de percevoir les mécanismes de fonctionnement des deux types d'éducation. Plus qu'un tableau de l'"institution des enfans" -- ce qu'elle est cependant, mais comme par réflexion --, plus qu'une genèse des idées éducatives -- qui dépasserait le cadre de cet article, notre étude se veut une "syntaxe": c'est dire qu'elle cherche à relier, pour former un ensemble cohérent, ce qui est souvent présenté séparément et successivement. Elle vise pour cela à restituer les représentations mentales sous-jacentes que les hommes du seizième siècle pouvaient se faire de l'éducation<sup>4</sup>.

Chez Montaigne, J. Starobinski l'a bien montré<sup>5</sup>, les structures conceptuelles reposent sur le "bramble", le mouvement continu. Il en est ainsi dans le domaine éducatif, où l'idée de procès, en son double sens de mise en cause et de cheminement, nous a semblé essentielle. L'activité intellectuelle de Montaigne consiste d'abord à mettre à distance les phénomènes et les concepts usuels: c'est ce mouvement de recul que l'on trouvera dans le procès de l'éducation traditionnelle. La seconde étape de la réflexion est également de nature dynamique. En quête d'une vérité, Montaigne ne saurait se contenter d'une critique, aussi fine soit-elle; il tend à établir une pensée positive dont il imagine le déroulement. En éducation, ces processus concernent la finalité recherchée et l'action à mener.

## *L'éducation en procès*

Y a-t-il juge plus cruel que le grand public? Y a-t-il tribunal plus impitoyable qu'une scène de théâtre? Là, les jugements sont rarement remis en

<sup>4</sup>. Ces représentations mentales sont très généralement inexprimées, et le plus souvent inconscientes. Au seizième siècle, il aurait certainement semblé burlesque et très choquant de rapprocher, comme nous le ferons dans la première partie, l'éducation, sujet noble, avec l'économie, sujet presque trivial dans les écrits de l'époque. Mais nous connaissons bien maintenant les liens qui unissent ces deux domaines, à toute époque, et il nous a paru légitime de montrer comment les structures économiques pouvaient non seulement se refléter dans le système éducatif, mais rendre compte de son fonctionnement. S'il en était besoin, on trouverait une caution de ce rapprochement chez Montaigne lui-même: la science est "comme une vaine monnoye inutile à tout autre usage et emploite qu'à compter et jeter" (I, XXV, p. 145).

A noter la parution en juin 1992, alors que la rédaction de ce travail était achevée, du livre de Philippe DESAN, *Le commerce de Montaigne, Le discours économique des Essais*, Nizet, Paris. L'auteur mène une étude sociologique de l'oeuvre et tente de faire émerger les marques explicites du discours économique dans les *Essais* -- dans une perspective différente de la nôtre, qui est de mettre en évidence une forme de structuration implicite.

<sup>5</sup>. Voir la thèse de Jean STAROBINSKI dans *Montaigne en mouvement*, Gallimard, Paris, 1982; en particulier la préface p 7-9: e.g.: "Que va découvrir celui qui a dénoncé autour de lui l'artifice et le déguisement? Lui est-il permis d'accéder à l'être, à la vérité, à l'identité, au nom desquels il jugeait insatisfaisant le monde masqué dont il a pris congé? Si les mots et le langage sont 'une marchandise si vulgaire et si vile', quel paradoxe que de composer un livre et de s'essayer soi-même en faisant oeuvre de langage?" (p. 7)

cause et laissent dans les esprits des traces souvent indélébiles. Or au seizième siècle, si l'on en croit Montaigne, le maître d'école est l'un des accusés traditionnels, l'une des cibles privilégiées des comédies italiennes: "Je me suis souvent despité, en mon enfance, de voir ès comédies Italiennes tousjours un pédante pour badin et le surnom de magister n'avoir guiere plus honorable signification parmy nous"<sup>6</sup>.

Dans ce procès de l'éducation, Montaigne cherche d'abord les accusateurs, dans l'intention évidente de confirmer ou d'infirmer le bien-fondé de l'accusation par la qualité des plaignants. Il aurait sans doute préféré ne trouver que des gens du "vulgaire", mais il rencontre aussi des gens qu'il estime, Plutarque, ou encore "notre bon du Bellay". "Les plus grands hommes, c'étaient ceux qui avaient le plus (les maîtres d'école) à mépris"<sup>7</sup>. Beaucoup de procureurs, parfois fort estimables -- et aucun avocat: personne ne semble se présenter pour défendre l'enseignant.

Il est vrai que les acquis, aussi nombreux soient-ils, n'empêchent pas le maître d'école de rester "grossier et vulgaire":

"d'où il puisse advenir qu'une ame riche de la connoissance de tant de choses n'en devienne pas plus vive et plus esveillée, et qu'un esprit grossier et vulgaire puisse loger en soy, sans s'amender, les discours et les jugemens des plus excellens esprits que le monde ait porté, j'en suis encore en doute"<sup>8</sup>.

Or la condamnation unanime du maître, c'est aussi celle de l'éducation à travers celui qui en est l'instrument et devrait en être le fleuron.

A travers le procès du maître, c'est la définition même de l'éducation qui est en cause. Deux conceptions s'opposent radicalement: si Montaigne attend de l'éducation qu'elle amende l'âme et la rende "plus vive et plus esveillée", l'enseignement traditionnel n'agit aucunement sur la nature profonde de l'élève; il la laisse, quant au fond, telle qu'elle était avant l'action éducative. L'affirmer relèverait du paradoxe, ou tout au moins du constat d'échec, si l'on ne tenait compte de la dimension éminemment socialisatrice de l'éducation. Sa finalité n'est pas tant de transformer l'individu que de l'intégrer dans la société à laquelle il semble destiné par le hasard de la naissance<sup>9</sup>. En ce sens, l'éducation traditionnelle ne peut être que normative. C'est la société qui impose, par le truchement de son idéologie et de sa culture, des règles de pensée et de comportement.

Non que l'éducation cherche à uniformiser l'ensemble de la société. Car à la répartition des membres dans des états différents, peuvent correspondre des éducations différentes: on se souvient que Platon, dans *Les Lois*, souhaitait une

6. Les citations renvoient à l'édition de M.Rat, Garnier, Paris, 1974.

I, XXV, p. 141.

7. *Ibid.*

8. I, XXV, p. 142.

9. On pense à la définition qu'a donnée de l'éducation Emile DURKHEIM, in *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1988, p. 61: "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de développer et de susciter un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné".

formation différenciée pour chacune des classes de la société. Au Moyen-Age également, si les clercs, les nobles et les artisans appartenaient à une même société globale, ils n'en constituaient pas moins des classes différentes, réclamant chacune une éducation différente. Montaigne lui-même n'est pas très éloigné de cette conception, lui qui juge de l'utilité des connaissances par l'origine sociale des élèves: "Madame, c'est un grand ornement que la science, et un util de merveilleux service, notamment aux personnes élevées en tel degré de fortune, comme vous estes. A la vérité, elle n'a pas son vray usage en mains viles et basses"<sup>10</sup>. Cette différenciation apparaît aussi dans le sort réservé aux filles face à l'éducation. Car la science

"est un dangereux glaive, et qui empesche et offence son maistre, s'il est en main faible et qui n'en sache l'usage, *ut fuerit non didicisse*.

A l'aventure est ce la cause que et nous et le Théologie ne requérons pas beaucoup de science aux fames"<sup>11</sup>.

Mais ces différences ne remettent pas en cause le caractère normatif de l'éducation traditionnelle. Elles le confirmeraient même.

S'interroger sur les fondements et les justifications de cette culture sociale ne semble pas intéresser Montaigne. Lui qui est pourtant féru d'histoire -- "L'histoire, c'est plus mon gibier"<sup>12</sup>--, et plus particulièrement d'histoire non événementielle -- "Qu'il ne lui apprenne pas tant les histoires qu'à en juger"<sup>13</sup>--, ne dresse pas de tableau diachronique de l'éducation et semble en avoir une vision anhistorique. Montaigne vit dans son temps, considère l'éducation en vigueur à son époque, et, avant d'essayer de la réformer, en fait le procès: pour lui, il apparaît nettement qu'elle se traduit par une main-mise culturelle de la société sur l'individu. Celui-ci ne sera considéré comme parvenu à maturité que lorsqu'il aura assimilé l'idéologie implicite et les règles pragmatiques qui y sont liées.

Un signe d'appartenance à la société dans laquelle on vit consiste en l'acquisition des savoirs passés, aussi bien dans le domaine technique -- on pense à l'apprentissage d'un métier -- que dans le domaine intellectuel, qui nous préoccupera davantage ici. Autrement dit, l'éducation dont Montaigne fait ici le procès relève elle-même d'un "procès", d'un processus, qui est régressif par nature: il suppose de la part de l'éduqué un retour en arrière, un mouvement vers le passé, dans un but d'acculturation. L'important est de connaître l'héritage légué par les générations précédentes, et d'accumuler les marques de conformité. Ensuite, le processus involutif est remplacé par un mouvement inverse, revenant du passé vers le présent, et des anciens maîtres à l'élève actuel. Celui-ci rentre en lui-même, pourvu de connaissances nouvelles, dont il est, dans la perspective traditionnelle, enrichi.

En ce sens, on peut dire que cette éducation est déjà une forme de

<sup>10</sup>. I, XXVI, p. 159.

<sup>11</sup>. I, XXV, p. 150.

<sup>12</sup>. I, XXVI, p. 155.

<sup>13</sup>. I, VI, p.167.

capitalisme, puisqu'elle est fondée sur la constitution d'un capital. L'expression n'est pas anachronique si l'on se réfère aux formes que revêtent les activités commerciales et financières dans les grands centres économiques du Moyen-Age finissant ou du début du seizième siècle, tels que Venise ou Anvers, et qui sont des formes déjà capitalistes. Du reste, l'historien J. Le Goff a bien fait apparaître un tel capitalisme, existant sous la forme de l'usure dès le treizième siècle<sup>14</sup>. L'éducation décrite par Montaigne s'inscrit donc dans une idéologie ambiante, elle est le reflet du système économique qui tend de plus en plus à s'imposer.

Elle insiste en effet sur l'importance de la thésaurisation, sur le souci de l'accumulation, la nécessité de l'avoir. L'idéal à atteindre est quantitatif, "la connoissance de tant de choses", l'accès à "tant de cervelles étrangères"<sup>15</sup>. On pense au polyglottisme de Panurge, ou, sur un mode moins satirique et plus enthousiaste, à la lettre de Gargantua à Pantagruel. On est plein d'admiration pour celui dont on peut dire: "O le savant homme!"<sup>16</sup>, le même dont Montaigne préfère dire qu'il a la tête lourde<sup>17</sup>. Ces acquis représentent des biens, au sens matériel du terme, ou même, en une précieuse équivoque, "du bien", comme on dit "avoir du bien". Il sont autant d'objets entassés, puisque "le soing et la despence de nos pères ne vise qu'à nous meubler la teste de science"<sup>18</sup>. Meubler la tête comme on meuble certaines bibliothèques de beaux livres jamais ou rarement ouverts: nombreux sont "ceux desquels la suffisance loge en leurs somptueuses librairies"<sup>19</sup>. Mais que ce soit dans les livres ou dans les têtes, cette éducation manifeste le goût de la possession, de la thésaurisation: "Nous prenons en garde les opinions et le savoir d'autrui"<sup>20</sup>.

L'essentiel étant cet amoncellement de connaissances, on comprend aisément que les méthodes employées ne tiennent pas compte de la personnalité de l'enfant. Ce qui nous semble brutalité ne l'est pas quand on déplace l'intérêt vers la matière. Le gavage s'impose dans l'image célèbre de l'entonnoir: "On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verseroit dans un antonnoir"<sup>21</sup>; allez dans les collèges "sur le point de faire leur office: vous n'oyez que cris d'enfants suppliciez et de maîtres énierez en leur cholère"<sup>22</sup>. Pour parvenir à maintenir le savoir à travers les générations, tous les moyens sont bons. L'appel à la mémoire, dans un tel contexte, se justifie donc parfaitement. Quand les maîtres travaillent à "remplir la mémoire"<sup>23</sup>, quand ils plaquent en la mémoire "des connoissances comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose"<sup>24</sup>, ils ne

14. LE GOFF Jean, *La bourse et la vie*, Paris, Hachette, 1986.

15. I, XXV, p. 142.

16. I, XXV, p. 144.

17. *Ibid.*

18. *Ibid.*

19. I, XXV, p. 146.

20. *Ibid.*

21. I, XXVI, p. 160.

22. I, XXVI, p. 178-9.

23. I, XXV, p. 145.

24. I, XXVI, p. 163.

cherchent pas tant à nourrir l'esprit de leurs élèves qu'"à donner en garde"<sup>25</sup>.

Montaigne considère cette attitude comme négative, pour cohérente qu'elle soit, dans la mesure où les savoirs sont et restent des biens extérieurs à l'individu. Entre avoir et être, celui qui a reçu cette éducation n'hésite pas: il préfère l'avoir et lui-même s'efface au point de disparaître derrière les objets du savoir: "J'en cognoy à qui, quand je demande ce qu'il sçait, il me demande un livre pour me le montrer; et n'oseroit me dire qu'il a le derrière galeux, s'il ne va sur le champ étudier en son lexicon, que c'est que galeux, et que c'est que derrière"<sup>26</sup>.

La caricature d'une telle démission devant les savoirs extérieurs est donnée sous les traits de ce Romain,

"qui avait été soigneux, à fort grande despence, de recouvrer des hommes suffisans en tout genre de sciences, qu'il tenait continuellement autour de luy, affin que, quand il escherroit entre ses amis quelque occasion de parler d'une chose ou d'autre, ils supplissent sa place et fussent tous prêts à lui fournir, qui d'un discours, qui d'un vers d'Homère, chacun selon son gibier; et pensoit ce sçavoir être sien par ce qu'il estoit en la teste de ses gens"<sup>27</sup>.

Anecdote révélatrice, du reste, quant au rapprochement avec l'argent: c'est la richesse du personnage qui rend possible un tel comportement. L'individu ne prétend exister qu'en fonction de ce que l'argent lui a permis d'acquérir.

Avoir ou être? C'est approximativement la même alternative que celle débattue par le roi Thamous et Theuth, l'inventeur de l'écriture, si l'on en croit une légende rapportée dans le *Phèdre* de Platon<sup>28</sup>. "L'enseignement de l'écriture, ô roi, dit Theuth, accroîtra la science et la mémoire des Egyptiens; car j'ai trouvé là le remède de l'oubli et de l'ignorance". Mais le roi n'a aucune difficulté à montrer que ce savoir-faire nouveau ne perfectionnera pas les hommes:

"Tu lui attribues bénévolement une efficacité contraire à celle dont elle est capable; car elle produira l'oubli dans les âmes en leur faisant négliger la mémoire; confiants dans l'écriture, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non plus du dedans, du fond d'eux-mêmes qu'ils chercheront à susciter leurs souvenirs".

Loin d'être un progrès pour l'homme, l'écriture est régression, réduction, elle amoindrit l'être. De la même façon, l'éducation traditionnelle, pour Montaigne, loin de faire de vrais savants, forme des "sçavanteaux", des "lettreférits", comme les appelle le "vulgaire Périgordin"<sup>29</sup>. Elle aussi entraîne une perte, un débit, à en croire "la première (des) Princesses": "à recevoir tant de cervelles estrangères, et si fortes, et si grandes, il est nécessaire (...) que la sienne se foule, se contraingne et

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*

27. *Ibid.*

28. PLATON, *Phèdre*, 274 d- 275 b, Garnier-Flammarion, Paris, 1964.

29. I, XXV, p. 148.

rapetisse, pour faire place aux autres"<sup>30</sup>.

L'esprit est étouffé au point d'être devenu incapable de concevoir des idées claires. Ne croyons pas ceux "qui s'excusent de ne se pouvoir exprimer, et font contenance d'avoir la teste pleine de plusieurs belles choses, mais, à faute d'éloquence, ne les pouvoir mettre en évidence. C'est une baye"<sup>31</sup>.

Les élèves ne peuvent "desmeler et éclaircir au dedans" les "quelques conceptions informes"<sup>32</sup> qui parviennent à leur esprit. Car, à force de le contenir dans un savoir extérieur, nous limitons notre esprit à une servitude volontaire, nous l'atrophions, "nous le rendons servile et couard, pour ne lui laisser la liberté de ne rien faire de soi"<sup>33</sup>.

Et cette éducation, qui est une contre-éducation, est la cause d'une même dégénérescence sur le plan moral: "l'étude des sciences amollit et effémine les courages, plus qu'il ne les fermit et aguerrit"<sup>34</sup>. L'histoire vient ici au secours de Montaigne, montrant les exemples contraires de l'ancienne Rome, plus valeureuse que savante, ou du royaume de Naples conquis facilement par Charles VIII, en raison, disait-on, du goût de la noblesse d'Italie pour l'étude. Et les Goths, vainqueurs de la Grèce, ne conservèrent les bibliothèques que dans la pensée qu'elles étaient "propres à amuser (les Grecs) à des occupations sédentaires et oisives"<sup>35</sup>.

Cette première analyse de l'éducation traditionnelle montre que l'élève voit sa personnalité subordonnée à son appartenance sociale -- et celle-ci, à sa faculté d'acculturation. Il n'appartient réellement à sa classe et à sa société qu'à partir du moment où il accepte de procéder à un immense retour sur le passé culturel. Même l'hypothèse d'un mouvement pendulaire en direction de l'enfant, une fois réalisés les acquis indispensables, se solde par une démarche régressive, puisque tout ce qu'il a à faire consiste en une mémorisation des savoirs passés. L'éducation traditionnelle mise en accusation par Montaigne dévalorise donc l'élève en ne lui permettant pas d'"être", en ne lui permettant que d'"avoir". Ce sont les contenus qui se trouvent au centre des préoccupations éducatives, non l'enfant, enfermé dans "une geaule de jeunesse captive"<sup>36</sup>.

Or on constate que ces matières étudiées font l'objet d'un échange entre les partenaires, de la même façon que les marchandises dans le système capitaliste.

Mais si les contenus de l'éducation circulent bien entre les maîtres et les élèves, ils le font d'une manière que l'on jugerait négative en économie, puisque l'idéal de l'enseignement est que le cadet reproduise le plus exactement possible les opinions de ses aînés: la charge de l'élève, "ce n'est que redire ce qu'on (lui) a

<sup>30</sup>. I, XXV, p. 142.

<sup>31</sup>. I, XXVI, p. 182.

<sup>32</sup>. *Ibid.*

<sup>33</sup>. I, XXVI, p. 162.

<sup>34</sup>. I, XXV, p. 154.

<sup>35</sup>. *Ibid.*

<sup>36</sup>. I, XXVI, p. 179.



dict"<sup>37</sup>. Quand bien même il ne se trouve plus en situation scolaire, il continue à répéter les leçons acquises; leçons morales: "Veux-je tirer de la consolation pour moi, ou pour un autre? Je l'emprunte de Cicero"<sup>38</sup>; ou leçons intellectuelles: "Nous savons dire: "Cicero dit ainsi; voilà les meurs de Platon; ce sont les mots mesmes d'Aristote". Mais nous, que disons-nous par nous mesmes? que jugeons nous? que faisons nous? Autant en dirait bien un perroquet"<sup>39</sup>.

Il y a donc bien échange, mais stérile, puisque c'est un échange du même au même: le processus éducatif fonctionne à vide. Au dynamisme de la première phase, celle de l'acquisition des savoirs, succède l'inertie de la seconde, celle de la duplication, de la reproduction. L'échange, constant dans une économie capitaliste, porte sur des objets différents que les uns recherchent parce que d'autres se sont efforcés de les produire au mieux, grâce à la division du travail, et réciproquement. Ce n'est pas le cas dans l'éducation traditionnelle; il n'y a pas d'équivalence dans les termes de l'échange, il y a une égalité, aussi stricte que vaine. Au sens purement commercial, cet échange n'a pas de raison d'être, puisqu'il équivaut à une opération blanche.

Ce qui caractérise essentiellement l'action éducative traditionnelle et l'empêche d'avoir la même efficacité, le même rendement que le capitalisme, c'est l'absence totale de réinvestissement. A aucun moment, il n'y a réinvestissement des acquis: le but recherché n'est pas de faire fructifier les savoirs. Le processus éducatif s'arrête au présent, s'immobilise et se fige, sans se projeter dans le futur. Décrire cette éducation, c'est décrire un élan suspendu, un mouvement interrompu.

Les deux premières étapes, les étapes essentielles de la maturation que les tenants de l'épistémologie génétique, et en particulier Piaget<sup>40</sup>, ont tenté de mettre en évidence dans la construction de l'individu en formation, font cruellement défaut dans l'éducation traditionnelle. Il est clair, en effet, que les données nouvelles n'y sont pas traitées, modifiées, "assimilées" pour pouvoir s'adapter à la situation antérieure, aux schémas généraux de connaissance et de comportement qui composent la personnalité. Montaigne le dit nettement:

"Tout ainsi que les oyseaux vont quelquefois à la quête du grein et le portent au bec sans le taster, pour en faire bechée à leurs petits, ainsi nos pedantes vont pillotant la science dans les livres et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent"<sup>41</sup>.

Et ce n'est pas seulement l'attitude des maîtres qui est en cause, puisque les élèves eux-aussi semblent se contenter d'un pur exercice de mémorisation. Ceci explique qu'il ne saurait d'autre part y avoir d'"accommodation", c'est-à-dire de transformation des schémas de connaissance et de comportement en fonction des acquis,

<sup>37</sup>. I, XXVI, p. 160.

<sup>38</sup>. I, XXV, p. 146.

<sup>39</sup>. *Ibid.*

<sup>40</sup>. Voir PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Gonthier, Genève, 1964, *passim*.

<sup>41</sup>. I, XXV, p. 145.

transformation qui rendrait l'individu ouvert de nouveau à toute possibilité d'assimilation dans le futur. Tel est le cas de cet homme rencontré à Pise par Montaigne,

"un honnête homme, mais si Aristotélécien, que le plus général de ses dogmes est : que la touche et règle de toutes imaginations solides et de toute vérité, c'est la conformité à la doctrine d'Aristote: que, hors de là, ce ne sont que chimères et inanité; qu'il a tout veu et tout dict. Cette proposition, pour avoir été un peu trop largement et iniquement interprétée, le mit autrefois et tint long temps en grand accessoire à l'inquisition à Rome"<sup>42</sup>.

On devine que l'Inquisition n'est pas la seule menace pour qui a cet état d'esprit: l'acceptation du principe d'autorité signe la mort de l'intellect.

Laisser les acquis en l'état, sans les réinvestir, est une forme d'échec. L'acquisition des connaissances demeure superficielle, elle ne se fait pas alors de manière intime, dans une transfiguration de l'être qui lui permette de dépasser ces savoirs.

C'est là une limitation qui pourrait cependant paraître bien abstraite, intellectuelle, et donc purement conjecturale. Il n'en est rien, comme le montre Montaigne à plusieurs reprises au cours des chapitres XXV et XXVI. Que ces acquis soient stériles, qu'ils ne soient pas convertibles en avantages tangibles, palpables, on en a la preuve dans la vie quotidienne. Les savants à la mode traditionnelle ont-ils fait autre chose que d'apprendre à parler? "Comparez, au bout de 15 ou 16 ans, à cetuy cy un de ces latineurs de collège, qui aura mis autant de temps à n'apprendre simplement qu'à parler! Le monde n'est que babil, et ne vis jamais homme qui ne die plustost plus que moins qu'il ne doit"<sup>43</sup>.

Pourtant parler n'est pas vivre, c'est dépenser sa vie en pure perte: "La moitié de nostre aage s'en va là"<sup>44</sup>. C'est pourquoi la comparaison entre les Athéniens et les Lacédémoniens tourne à l'avantage de ces derniers: "ceux cy sont les meilleurs (...). Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu'on la faict"<sup>45</sup>.

En se contentant de "bonnes paroles" et en s'éloignant de toute activité pratique, notamment de "toute occupation publique"<sup>46</sup>, ces savants font la démonstration de leur insignifiance. Car ce retrait n'est pas un choix délibéré de leur part, comme ce fut le cas pour certains philosophes de l'Antiquité, soucieux de ne pas se compromettre en mauvaise compagnie:

"Mais aucuns, voyant la place du gouvernement politique saisie par hommes incapables, s'en sont reculés; et celui qui demanda à Crates jusques à quand il faudroit philosopher, en receut cette responce: "jusques à tant que ce ne soient

42. I, XXVI, p. 161.

43. I, XXVI, p. 182

44. *Ibid.*

45. I, XXVI, p. 187. Cf I, XXV, 153.

46. I, XXV, p. 142.

plus des asniers qui conduisent nos armées"<sup>47</sup>.

C'est ainsi que se comportèrent également Héraclite, Empédocle et bien d'autres encore. Ces philosophes, cependant, étaient tout à fait capables de vivre dans leur temps: en témoignent les "engins espouvantables" qu'Archimède inventa pour la défense de sa patrie, ou les immenses profits réalisés par Thalès, quand il fut mis au défi de montrer ses compétences<sup>48</sup>. Au contraire, "noz gens", comme dit Montaigne, ceux qui se prétendent savants, sont inaptes à participer à la vie de la cité; "on les desdigne, comme estant au dessous de la commune façon, comme incapables des charges publiques, comme trainant une vie et des meurs basses et viles après le vulgaire"<sup>49</sup>.

On pourrait objecter que la science est "un util de merveilleux service", lorsqu'elle prête "ses moyens à conduire une guerre, à commander un peuple, à pratiquer l'amitié d'un prince ou d'une nation étrangère"<sup>50</sup>. La connaissance est alors la voie d'accès à une vie publique faite de noblesse et de grandeur. Le paradoxe, selon Montaigne, est qu'un tel sort soit réservé aux personnes "élevées en un (haut) degré de fortune", que par conséquent la science "n'a point son vray usage en mains viles et basses"<sup>51</sup>, mais que d'autre part, "ceux que nature a fait naistre à plus généreux offices que lucratifs"<sup>52</sup> ne s'adonn(e)nt pas, ou très peu, au travail intellectuel, et qu'"il ne reste plus ordinairement, pour s'engager tout à fait à l'étude, que les gens de basse fortune qui y questent des moyens à vivre"<sup>53</sup>. Si bien que ceux qui ont assez d'argent pour acquérir des connaissances ne s'y intéressent pas, et ceux qui s'y intéressent ne le font que pour de l'argent. Dans les deux cas, les connaissances sont frappées de vanité.

Pourquoi donc éduquer si les effets sont si négatifs? C'est que, pour rester encore dans le domaine économique, l'intérêt de l'éducation ne réside pas dans sa valeur intrinsèque, mais dans sa valeur fiduciaire.

De même qu'une monnaie peut être appréciée en fonction de sa convertibilité en une donnée concrète, l'or le plus souvent, de même l'éducation pourrait se justifier par sa transmutation en un bien précieux: nous avons vu plus haut que ce n'est pas le cas. Cependant une monnaie peut également tirer sa valeur non plus d'un référent concret mais d'un accord général. Elle n'a alors de crédit que celui qu'on lui reconnaît arbitrairement, sans qu'elle n'ait plus de garant extérieur: il en est ainsi dans le cas de l'éducation traditionnelle. De maître à élève, de génération en génération, le savoir "passe de main en main, pour cette seule fin d'en faire parade, d'en entretenir autrui et d'en faire des contes, comme une vayne monnaie

47. I, XXV, p. 143-4.

48. *Ibid.*

49. I, XXV, p. 143.

50. I, XXVI, p. 159.

51. *Ibid.*

52. I, XXV, p. 150.

53. I, XXV, p. 151.

inutile à tout autre usage et emploie qu'à compter et jeter"<sup>54</sup>. On pense à ces faux billets de banque dans les jeux d'enfants, précieux pour faire semblant d'acheter des immeubles ou de payer des amendes, mais tout à fait inutiles dans la vie réelle.

L'éducation n'est pourtant pas entièrement dépourvue de valeur: elle a une valeur fiduciaire. On lui accorde, par convention, le crédit de distinguer les hommes. C'est le moyen de sélectionner et d'intégrer les individus à une place précise dans une société fortement hiérarchisée. Si, comme le dit Montaigne, la seule fin de l'étude, c'est d'en faire parade, la reconnaissance du savoir devient reconnaissance sociale. L'exemple de ce qui se passe dans certains parlements le montre bien: "Il y a aucuns de nos Parlemens, quand ils ont à recevoir des officiers, qui les examinent seulement sur la science"<sup>55</sup>. Les connaissances sont comme une carte de crédit, un objet auquel on ne reconnaît pas de valeur en soi, mais qu'on s'accorde à voir comme un signe de solvabilité, d'une certaine qualité<sup>56</sup>. Et c'est bien pourquoi "les gens de basse fortune" y cherchent le moyen d'une ascension sociale qui leur serait refusée par ailleurs.

A tout le moins, ce type d'apprentissage remplit si bien son rôle de promotion et de cohésion sociales que l'on peut imaginer de longues discussions possibles uniquement parce que le vernis des connaissances est le même chez les différents interlocuteurs. Montaigne raconte à ce sujet une anecdote plaisante:

"J'ai veu chez moy un mien amy, par manière de passe-temps, ayant affaire à un de ceux cy, contrefaire un jargon de galimatias, propos sans suite, tissu de pièces rapportées, sauf qu'il étoit souvent entrelardé de mots propres à leur dispute, amuser ainsi tout un jour ce sot à débater, pensant tousjours respondre aux objections qu'on luy faisait; et si estoit homme de lettres et de reputation, et qui avoit une belle robe"<sup>57</sup>.

Ainsi le savoir qui, dans l'éducation traditionnelle, consiste à imiter, à singer les grands hommes du passé, n'a qu'une valeur fiduciaire, n'est qu'une "monnaie de singe", de singes savants.

C'est un constat d'échec complet que Montaigne dresse à l'encontre des maîtres. Non seulement les élèves sont dévalorisés, puisque leur personnalité est étouffée, mais nous venons de voir que les savoirs, qui avaient pourtant la part la plus belle, étaient, de fait, réduits à n'être qu'un instrument au service du fonctionnement et de la reproduction d'une société donnée -- et figée. Par ce procès de l'éducation traditionnelle, Montaigne se montre représentatif de l'idéologie capitaliste naissante, celle qui préconise de ne pas se contenter des acquis, mais qui cherche à les faire fructifier.

<sup>54</sup> I, XXV, p. 145.

<sup>55</sup> I, XXV, p. 149.

<sup>56</sup> On se souvient des arguments publicitaires employés pour les premières cartes de crédit, ou encore maintenant pour les cartes d'origine américaine.

<sup>57</sup> I, XXV, p. 148.

### *Finalité de l'éducation idéale*

En instruisant le procès de l'éducation de son temps, Montaigne a pu laisser penser qu'il "était un peu estendu sur le discours de l'institution des enfans"<sup>58</sup>. Et même si sa modestie, feinte ou réelle, le pousse à se dénier toute compétence en la matière ("A la vérité, je n'y entens"<sup>59</sup>), la conception qu'il propose est un changement complet, puisqu'il n'entend pas limiter l'éducation à l'accumulation de savoirs; son ambition est de faire fructifier ces acquis, non pas quantitativement -- ce qui se produira cependant si l'action est bien menée --, mais qualitativement. Par un processus de diversification, le gain visé ne consiste plus désormais à accroître les connaissances dont dispose l'élève, mais à améliorer ses compétences. A une finalité extérieure, sociale, Montaigne oppose une finalité intérieure, ontologique: on passe de l'existence à l'essence. L'éducation ne doit plus porter sur l'avoir, sur l'acquisition de savoirs extérieurs, mais sur l'être, sur sa nature, actuelle et future<sup>60</sup>: instruire "afin que ce ne fut pas une science en leur ame, mais sa complexion et habitude; que ce ne fut pas un acquet mais une naturelle possession"<sup>61</sup>. Il s'opère de la sorte un renversement de sens du processus éducatif. Alors que la conception traditionnelle exigeait une quête rétrospective, celle de Montaigne est orientée vers le présent et l'avenir. Ce qui est manière de dire qu'elle n'a d'autre fin que la vie.

La finalité que Montaigne assigne à l'éducation est donc nettement affirmée: être homme. Que l'on s'en réfère à Agésilas à qui l'on demandait "ce qu'il seroit d'avis que les enfants apprissent: 'ce qu'ils doivent faire, estant hommes', répondit-il"<sup>62</sup>. Si un adepte de l'éducation ancienne peut être tenté de voir dans cette citation l'affirmation d'un devoir social des individus, il est net cependant que Montaigne va plus loin. Il n'est pas question de former les enfants en fonction d'un rôle précis à jouer dans la société: ce ne sont pas des spécialistes que l'on cherche. L'éducation se doit de "former non un grammairien ou un logicien, mais un gentilhomme"<sup>63</sup>. Être homme, n'est-ce pas la même chose qu'être homme de bien? Ce but est tellement évident qu'en pratique, Montaigne ne le discute plus et y adapte les méthodes à employer. Ainsi, quand il parle des rapports entre les parents et les enfants, il est catégorique: "Car il n'y a remède; qui veut en faire un homme de bien, sans doute, il ne le faut épargner en cette jeunesse"<sup>64</sup>.

L'éducation, en tant que processus performant, capable de réaliser l'homme,

<sup>58</sup>. I, XXVI, p. 158.

<sup>59</sup>. *Ibid.*

<sup>60</sup>. On voit bien comment le principe de diversification, en conduisant de l'avoir à l'être, introduit le passage à un autre "ordre" -- au sens pascalien. C'est pourquoi on abandonnera, dans ce deuxième mouvement, le capitalisme comme représentation mentale structurant l'éducation -- au profit d'une configuration cosmologique.

<sup>61</sup>. I, XXV, p. 153.

<sup>62</sup>. *Ibid.*

<sup>63</sup>. I, XXVI, p. 182.

<sup>64</sup>. I, XXVI, p. 164.

pose implicitement la question de l'enfant. Elle suppose en effet la nature de l'enfant imparfaite, non seulement physiquement, bien sûr, mais aussi et surtout intellectuellement et moralement. Dans l'"institution des enfans", Montaigne ne s'intéresse à l'enfance que pour son caractère éphémère et transitoire: parce qu'elle est imparfaite, elle doit être dépassée, et, du reste, l'est très vite puisqu'on "ne doit au pédagogue que les premiers quinze ou seize ans de sa vie"<sup>65</sup>. Or pour tenter de devenir homme pendant ce temps finalement très court, l'enfant n'a de secours que d'autres hommes, ses maîtres, morts ou vivants.

L'action éducative est donc une action de l'homme sur lui-même, ou plus exactement sur l'homme en gestation. On objecterait que ce n'est pas le même homme qui agit et qui est objet de l'action. Pas toujours, en effet, même si l'auto-éducation existe et se poursuit bien au-delà des quinze premières années, jusqu'à la fin de la vie, dans la mesure, en particulier, où "philosopher, c'est apprendre à mourir"<sup>66</sup>. En l'occurrence, l'essentiel ici est de voir que chez Montaigne, l'éducateur semble agir librement, sans intervention ni justification divines. Dieu, si Dieu il y a, est non seulement un Dieu muet, c'est aussi un Dieu passif, une fois la création terminée et la créature imparfaite. A aucun moment, au cours de ces deux chapitres consacrés à l'éducation, Montaigne ne suggère un modèle de l'homme proposé par la religion. Il est remarquable que l'idée de Dieu soit ici complètement absente, et que rien n'entrave la liberté qu'a l'homme de se dégager par lui-même de l'enfance et de se réaliser en tant qu'homme.

Mais à défaut de transcendance divine, peut-être existe-t-il une transcendance de la nature. L'homme serait défini par une nature que les efforts éducatifs ne feraient que chercher à accomplir. Dans ce cas, l'"institution des enfans" ne viserait rien d'autre qu'une conformité à une essence relevant de la nature. La question mérite qu'on s'y attarde. Elle revient à se demander ce qu'est l'homme, s'il existe un modèle d'homme, où l'on peut trouver à qui, ou à quoi, se conformer pour devenir homme.

Une vaste enquête sur l'homme sera donc un préalable à tout processus éducatif. Tout ce qui l'entoure, du plus proche au plus éloigné, s'offre à l'investigation de qui veut connaître l'homme. Il faut ainsi d'abord observer son prochain et les habitudes des autres contrées. "Il se tire une merveilleuse clarté, pour le jugement humain, de la fréquentation du monde"<sup>67</sup>. Evitons seulement d'avoir "la veue racourcie à la longueur de nostre nez"<sup>68</sup> et de dire comme l'a fait un Savoyard, "que si ce sot de Roy de France eut sceu bien conduire sa fortune, il estoit homme pour devenir maistre d'hostel de son Duc"<sup>69</sup>. Mais cela ne suffit pas. Il faut encore suivre le modèle de Socrate, qui, "jettait ses connoissances, sa société

65. I, XXVI, p. 175; l'édition de 1595 porte "pédagogisme", et non plus "pédagogue".

66. I, XX.

67. I, XXVI, p. 168.

68. I, XXVI, p. 168.

69. I, XXVI, p. 169.

et ses affections à tout le genre humain<sup>70</sup>. Et, pour Montaigne, c'est encore insuffisant: il fait porter son interrogation sur l'homme aux dimensions de l'univers. Réfléchir à ce qu'est, à ce que doit être l'homme, c'est réfléchir à sa place dans l'univers, dans un univers dont la représentation était alors l'objet de tous les questionnements et de toutes les inquiétudes.

Réaliser l'homme dans l'enfant demande que l'on sache ce qu'est l'homme. Chez Montaigne, cette réflexion est menée à trois niveaux qui sont étroitement imbriqués, mais que, par souci de clarté, nous exposerons successivement. Il s'agit plutôt ici de varier l'accommodation du regard porté sur une même réalité -- l'homme, en tant qu'individu, en tant que représentant d'une espèce, en tant, enfin, que fragment de l'univers.

Ce faisant, nous sommes fidèle à la configuration du monde telle qu'elle apparaissait à Montaigne et à ses contemporains, et que le passage du géocentrisme à l'héliocentrisme n'avait pas encore modifiée: des cercles emboîtés les uns dans les autres.

En fait, l'homme n'existe pas, il n'existe que des hommes. Former l'homme, c'est former des hommes. Mais la question reste la même, simplement déplacée: existe-t-il, pour chacun, une nature à laquelle se conformer? Y a-t-il donc des caractères individuels qui, malgré les imperfections qui sont propres à l'enfant, laissent augurer de l'adulte qu'il deviendra?

Montaigne en est persuadé et en fait même un présupposé de son argumentation, comme il apparaît dans les expressions employées, "la montre de leurs inclinations" ou "forcer leurs propensions naturelles"<sup>71</sup>, par exemple. C'est un fait établi, dont on discute seulement les modalités de connaissance. La conviction de Montaigne est étayée par l'examen de son propre cas; à ses yeux, c'est sa "complexion" qui est à l'origine du succès mitigé de l'éducation paternelle:

J'estois parmi cela si poissant, mol et endormi, qu'on ne me pouvoit arracher de l'oisiveté, non pas pour me faire jouer? Ce que je voyois, je le voyais bien et, sous cette complexion lourde, nourrissois des imaginations hardies et des opinions au dessus de mon aage. L'esprit, je l'avois lent, et qui n'alloit qu'autant qu'on le menoit; l'appréhension, tardive; l'invention, lasche; et après tout, un incroyable défaut de mémoire" <sup>72</sup>.

Voilà bien un "champ stérile et incommode"<sup>73</sup>, que confirme une comparaison avec les illustres prédécesseurs: "à me reconnoistre, aux prix de ces gens là, si foible et si chétif, si poissant et si endormy, je me fay pitié ou desdain à moy mesmes"<sup>74</sup>.

70. I, XXVI, p. 168-169.

71. I, XXVI, p. 159.

72. I, XXVI, p. 189.

73. *Ibid.*

74. I, XXV, p. 156.

S'il existe des natures individuelles, l'éducation paraît mal fondée pour former l'homme. Tout au plus peut-elle contribuer à former des hommes, avec autant de variantes qu'il y a d'individus, et dans la mesure où elle permet à chacun de se réaliser selon ses virtualités. Mais il faudrait d'abord que le maître soit capable de distinguer ces marques individuelles. Montaigne ne croit pas en "ces légères divinations et prognostiques", qui devaient se pratiquer couramment à l'époque<sup>75</sup>. Mais alors comment reconnaître ces caractères individuels<sup>76</sup>? En fait, toute prévision semble impossible: "La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas aage, et si obscure, les promesses si incertaines et fauces, qu'il est mal-aysé d'y établir aucun solide jugement"<sup>77</sup>. Rien d'étonnant dès lors, "que, par faute d'avoir bien choisi leur route, pour neant se travaille on souvent et employe l'on beaucoup d'aage à dresser des enfants aux choses ausquelles ils ne peuvent prendre pied"<sup>78</sup>.

Ainsi, pour Montaigne, les natures individuelles existent bien, mais si difficilement discernables que l'on se contente le plus souvent du constat d'une infinie variété d'hommes. Les acteurs de l'éducation ne manquent pas d'être démunis: comment, dans ces conditions, aider l'enfant à devenir l'homme qu'il est virtuellement?

Quand la connaissance des caractères individuels est impuissante pour dégager l'humanité de l'enfance, peut-être convient-il alors de rechercher si, au delà de ces particularités, il n'existe pas d'universaux, de caractères communs qui soient la marque de l'espèce humaine et qui permettent d'obtenir une définition de l'Homme. C'est ainsi que l'on procède habituellement pour distinguer les espèces animales les unes des autres; il est aisé de trouver en chacune d'elles des caractéristiques communes à tous les individus qui la composent: "Les petits des ours, des chiens, montrent leur inclination"<sup>79</sup>. Mais ce n'est pas aussi facile pour les hommes, et ceci pour deux raisons.

La première est que la frontière entre les hommes et les animaux est fluctuante, conduisant tantôt les hommes du côté des animaux, tantôt les animaux du côté des hommes. L'espèce humaine a du mal à se dégager de sa nature animale, à être homme. Cette incertitude<sup>80</sup> se trouve exacerbée à la suite de la découverte de l'Amérique et de l'attitude des Conquistadors: d'une part, le plus sauvage n'est peut-être pas celui qu'on pense; d'autre part, les hommes de Cortès ou de Pizarre se sont comportés, note Las Casas, comme des lions sanguinaires. En outre, les guerres de

75. La même idée se trouve exprimée chez ERASME, *De pueris* (Klincksieck, Paris, 1990): e. g., p. 56: "Il y en a qui ont coutume de deviner ces choses par l'horoscope".

76. Le vingtième siècle a plutôt tendance à se fier en la psychologie pour connaître et comprendre les individus. Mais comme l'avait déjà bien remarqué Aristote, tout en paraissant s'intéresser aux cas particuliers, la psychologie, par sa double démarche, inductive puis déductive, reste une science du général. Ce qui entraîne le risque d'une mauvaise reconnaissance des particularités.

77. I, XXV, p. 159.

78. *Ibid.*

79. *Ibid.*

80. Cette incertitude rappelle l'interrogation d'Erasmus sur un sujet finalement très proche: comment distinguer le normal du fou. (Erasmus, *Eloge de la folie*, Paris, Garnier-Flammarion, 1964, e. g. p. 19: "Une ingrate race d'hommes, pourtant bien de ma race, rougit en public de mon nom et ose en injurier les autres".)



religion, avec leurs atrocités quotidiennes, ont rendu encore plus fragile la distinction de l'homme et de l'animal.

La deuxième raison résulte de la vie en société: très jeunes, les enfants subissent l'influence de l'environnement social. "Les hommes, se jettans incontinent en des accoustumances, en des opinions, en des loix, se changent ou se déguisent facilement"<sup>81</sup>. La nature spécifique de l'homme, si elle existe, se trouve cachée sous un solide vernis de phénomènes sociaux, variables selon les lieux et les époques<sup>82</sup>. La nature, déjà, n'est plus qu'une forme de culture. Il est donc impossible de prétendre y trouver un modèle.

De ces deux raisons, les ressemblances avec l'animalité et la prégnance des faits sociaux, ressort une aporie: on ne peut définir la nature humaine par une série de caractères universaux. Comme dans le cas de la nature individuelle, ce qui domine, quand on observe l'homme, c'est la diversité et non l'unité que l'on pourrait s'attendre à trouver.

Comme l'individu fait partie de l'espèce humaine, l'espèce humaine fait partie du monde. C'est pourquoi Montaigne ne s'en tient pas aux deux premières sphères de l'analyse. Un passage du chapitre XXVI, qui a inspiré une célèbre Pensée de Pascal, évoque "cette grande image de nostre mère nature":

" Mais qui se présente, comme dans un tableau, cette grande image de nostre mère nature en son entière majesté; qui lit en son visage une si générale et constante variété; qui se remarque là dedans, et non soy, mais tout un royaume, comme un traict d'une pointe très-délicate: celui-là seul estime les choses selon leur juste grandeur"<sup>83</sup>.

Mais ce faisant, Montaigne ne déplace-t-il pas l'intérêt? Ne passe-t-on pas de la nature de l'homme à sa place dans le monde? Bref, ne change-t-on pas de sujet, en changeant de plan?

En fait, cette critique n'est pas justifiée si l'on tient compte de la métaphore par laquelle Montaigne parle de l'univers. "Ce grand monde, (...) c'est le mirouër où il nous faut regarder pour nous connoistre de bon biais"<sup>84</sup>. Il convient de regarder le monde "comme dans un tableau", pour s'y retrouver soi-même. Non que l'homme soit une miniature de l'univers, ou l'univers un agrandissement de l'homme. Il ne s'agit donc pas d'un regard strictement analogique, dans la tradition vitaliste où microcosme et macrocosme sont en étroite homologie et en constante interaction. Sans aller jusqu'à établir des correspondances aussi rigoureuses, il semble pourtant que, plus simplement, entre tous les constituants de l'univers, il existe une secrète unité. L'homme et le monde sont reliés par des affinités. De

81. I, XXVI, 159.

82. Voir la définition que donne Durkheim des faits sociaux, dans les *Règles de la méthode sociologique* (PUF, Paris, 1968, p. 35): ce sont "des manières de faire et de penser qui sont reconnaissables à cette particularité qu'elles sont susceptibles d'exercer sur les consciences particulières une influence coercitive".

83. I, XXVI, p. 169.

84. *Ibid.*

même que dans l'univers, si l'on en croit la théorie du Big Bang, les réalités différentes sont formées à partir des mêmes éléments<sup>85</sup>, de la même façon il doit exister une certaine similitude entre l'homme et le monde.

Ainsi regarder le monde, c'est constater une infinie diversité, c'est lire "en son visage une si générale et si constante variété"<sup>86</sup>: "tant d'humeurs de sectes, de jugemens, d'opinions, de loix et de coutumes", "tant de remuements d'estat et changements de fortune publique", "tant de noms, de victoires et conquestes ensevelies sous l'oubliance"<sup>87</sup>, voilà qui montre la labilité du monde, à travers les changements incessants dans l'espace comme dans le temps.

Comment n'en serait-il pas de même pour l'homme? Son opinion et son jugement participent de la même absence de certitudes, du même manque d'assurance. Les lois et les coutumes, par leur diversité, "nous apprennent à juger sainement des nostres"<sup>88</sup>. Cette leçon de relativisme nous pousse d'ailleurs à la plus grande humilité: la multiplicité et la variété contradictoire "apprennent nostre jugement à reconnoistre son imperfection et sa naturelle faiblesse: qui n'est pas legier apprentissage"<sup>89</sup>.

Il existe un autre intérêt à considérer le monde comme un miroir. Un angle de vue judicieux permet des découvertes inattendues et suggestives, tout comme dans le célèbre tableau d'Holbein, *Les Ambassadeurs*: qui regarde de face voit réunis, sous les traits de deux jeunes et beaux diplomates, la puissance laïque et le pouvoir ecclésiastique. Et dès que le spectateur se déplace et a une vision légèrement de côté, apparaît une forme blanche, un crâne, qui dénonce à lui seul la vanité du monde évoqué dans le reste du tableau. L'anamorphose, c'est la vision "de bon biais" dont parlait Montaigne. Bien voir, ce n'est pas chercher à calquer l'homme sur l'univers, ou l'inverse, ce que dément l'observation; mais, en déplaçant le regard, en le portant sur un autre plan, c'est dégager des leçons utiles pour l'homme.

C'est le cas ici: parler de la place de l'homme dans le monde, c'est aussi, "de bon biais", parler de sa nature; et recevoir une leçon d'humilité. Car considérer la nature cosmique revient à ne plus regarder l'homme comme un être privilégié dans la création. A sa manière, calme et discrète, Montaigne opère une véritable révolution copernicienne, qui tend à ruiner aussi bien l'égoïsme que l'anthropocentrisme. Ni le premier, parce que les individualités sont multiples et cachées, ni le second, parce que la notion de spécificité humaine se dérobe, ne

85. Depuis l'explosion initiale qui a créé l'univers en expansion, les éléments de la nébuleuse primitive se dispersent et donnent naissance à des structures apparemment hétérogènes. En fait, il semble qu'à une certaine échelle, il n'en soit rien.

"L'hypothèse (...) de l'Univers isotrope et homogène (mêmes propriétés en tous points et en toutes directions), base de la plupart des modèles cosmologiques, est évidemment en contradiction avec les observations qui nous montrent galaxies, amas, agrégats à toutes échelles et immenses bulles vides. Cependant l'hypothèse est valable si l'effet des fluctuations de densité sur le mouvement est reconnu comme négligeable" (SCHATZMANN Evry, membre de l'Académie des sciences, médaille d'or du CNRS, "L'origine en questions", in *Ciel et espace*, juin-juillet-août 1991).

86. I, XXVI, p. 169.

87. *Ibid.*

88. *Ibid.*

89. *Ibid.*

sauraient plus constituer des systèmes de référence. Pourtant chez Montaigne, on peut garder, pour représenter l'homme et le monde, l'image de cercles, mais ce ne sont plus des cercles concentriques qui tourneraient autour de l'homme ou de l'individu. Ce seraient plutôt des ensembles décentrés, des groupes d'appartenance, sans aucune place privilégiée pour qui que ce soit. Comme dans le tableau de Holbein, le regard est décentré, et il opère un décentrement; ou plus exactement il supprime la notion de centre, en supprimant tout centre qui serait privilégié.

Non seulement ni l'homme ni l'individu ne sont plus le centre du monde, mais ils occupent une place tout à fait dérisoire: "leur juste grandeur", c'est "un trait d'une pointe très-délicate"<sup>90</sup>. Cette leçon d'humilité est d'autant plus nécessaire que la nature envisagée par Montaigne, "ce grand monde", ne se borne pas au monde terrestre, mais s'étend à l'univers dans son ensemble. La découverte du nouveau monde avait déjà montré qu'il convenait d'élargir le champ d'observation. Montaigne va plus loin et sait qu'il faut encore dépasser ces limites: "les uns multiplient (le monde) comme espèces sous un genre"<sup>91</sup>. Cette fois, c'est l'ethnocentrisme et surtout le géocentrisme qui sont battus en brèche.

Qui cherche une nature humaine pouvant être le but d'une action éducative se heurte à l'impossibilité d'en donner une définition. Il n'y a pas une nature mais des natures, comme on le constate manifestement quand on regarde les individus. A son tour, la nature spécifique échappe à toute norme, par son caractère fluctuant et insaisissable. La nature cosmique, enfin, montre une variété qui sape les bases de toute certitude et incite à l'humilité.

Quand Dieu et la nature font défaut pour définir l'homme, peut-on encore avoir la prétention de trouver un modèle qui soit la "forme entière de l'humaine condition"? Une éducation qui viserait à former l'homme risquerait fort de courir à l'échec.

Le processus heuristique qui devait définir la nature humaine s'est donc révélé insuffisant: il est impossible de déterminer les termes d'une définition, la notion d'homme semble soumise à un perpétuel mouvement, à un "branle" incessant.

Cependant, en échouant à trouver des caractères universaux, Montaigne invite le lecteur à tenter une voie d'approche plus large. Ce sera la théorie des prédicables, telle qu'elle a été exposée par Aristote dans les *Topiques*<sup>92</sup>.

Il existe quatre manières de relier un prédicat à un sujet: ce sont les prédicables. Dans le développement précédent, nous en avons dégagé une première forme, en cherchant, avec Montaigne, une définition de l'homme, c'est-à-dire une proposition qui tende à donner la quiddité de l'homme. Mais il est un autre prédicable<sup>93</sup>, qui va nous retenir maintenant et qui est le "propre". Il s'agit d'un attribut de même extension que le sujet et qui entretient avec lui un rapport

<sup>90</sup>. I,XXVI, p. 169.

<sup>91</sup>. *Ibid.*

<sup>92</sup>. ARISTOTE, *Topiques*, I, 5, 102 a-b, Paris, Les Belles Lettres, 1967.

<sup>93</sup>. Les deux derniers prédicables, qui n'ont pas de pertinence ici, sont le genre et l'accident.

d'équivalence stricte. S'il faut prendre un exemple, celui d'Aristote est tout à fait explicite: l'aptitude à lire est un des propres de l'homme. Rabelais, comme chacun sait, voyait dans le rire le propre de l'homme. Donc, sans appartenir à l'essence du sujet, le propre lui est coextensif.

Or nous venons de voir que l'échec de la définition de l'homme, venait du grand nombre de ses réalisations possibles. Pourtant cet échec n'est qu'apparent. Nul doute en effet que se trouve là le propre de l'homme pour Montaigne. L'homme se caractérise par sa flexibilité, sa malléabilité. Le lexique le montre sans cesse, l'homme jouit d'une aptitude remarquable à la transformation. Les verbes traduisant cet état de fait reviennent souvent: "devenir"<sup>94</sup>, "former"<sup>95</sup>, s'accommoder<sup>96</sup>. Les images expriment aussi cette capacité de changer. "Notre ame s'élargit"<sup>97</sup>, dit Montaigne, elle doit grossir et s'emplier: "il en devoit rapporter l'ame pleine, il ne l'en rapporte que bouffie et l'a seulement enflée au lieu de grossie"<sup>98</sup>. Et cette transformation de l'être n'a pas de terme: Montaigne en est conscient, qui, au moment de rédiger les *Essais*, en voit encore en lui-même des manifestations: "Je ne vise ici qu'à découvrir moy mesmes, qui seray par aventure autre demain, si nouveau apprentissage me change"<sup>99</sup>.

Ici s'opère donc le renversement: le caractère de l'homme, qui semblait être précisément de ne pas en avoir, est ce qui lui assure sa particularité. Le propre de l'homme consiste dans son aptitude au changement, c'est-à-dire aussi au progrès, et fait ainsi de lui un être éduicable. Car les changements espérés sont qualitatifs et positifs. De l'élève, on regarde "s'il est devenu meilleur et plus avisé"<sup>100</sup>; de l'éducation, on attend qu'"elle nous change en mieux"<sup>101</sup>. Les études auront pour conséquence de "s'en enrichir et parer au-dedans"<sup>102</sup>, d'"amender sa vie"<sup>103</sup>. Du reste, point n'est besoin toujours d'une aide extérieure, l'homme est capable "de se corriger soy mesme"<sup>104</sup>. C'est cette faculté de progrès qui permet à l'homme d'accomplir les virtualités de sa nature individuelle, tout en quittant l'animalité pour rejoindre l'humanité. Cette éduicabilité permet à chacun de devenir autre tout en restant lui-même. L'identité (*ipse*) se décline non avec l'identique (*idem*), mais avec l'altérité.

Nous sommes loin de la position prise dans l'*Euthydème* de Platon par le

94. E.g.: "S'il est devenu meilleur et plus avisé, c'étoit le principal", I, XXV, p. 145. Cf I, XXVI, p. 162.

95. E.g.: "Son institution, travail et estude ne vise qu'à le former", I, XXVI, 162.

96. "Mon appétit est accomodable indifféremment à toutes choses de quoy on se pait", I, XXVI, p. 179. Cf p. 180, l'exemple du diplomate qui n'hésite pas à s'enivrer quand il est en mission en Allemagne.

97. I, XXV, p. 142.

98. I, XXV, p. 147.

99. I, XXVI, p. 158.

100. I, XXV, p. 145.

101. I, XXV, p. 149.

102. I, XXVI, p. 160.

103. I, XXVI, p. 170.

104. I, XXVI, p. 165.

sophiste Dionysodore en discussion avec Socrate<sup>105</sup> au sujet du jeune Clinias.

"Vous désirez, dites-vous, qu'il devienne sage?

-- Certainement.

-- Et à présent, demanda-t-il, Clinias est-il sage ou non?

-- Il dit qu'il ne l'est pas encore, car il n'est pas vantard.

-- Mais vous, dit-il, vous désirez qu'il devienne sage et non ignorant?

Nous l'avouâmes.

-- Vous voulez donc qu'il devienne ce qu'il n'est pas et qu'il ne soit plus ce qu'il est à présent.'

A ces mots je me sentis troublé, et je l'étais encore quand il reprit: 'Puisque vous voulez qu'il ne soit plus ce qu'il est à présent, c'est apparemment que vous désirez sa mort?'

Pour Montaigne, l'éducation n'est pas la mort de l'homme, mais la vie même. N'est-elle pas le processus qui correspond parfaitement au propre de l'homme?

Pratiquement cette éducatibilité se manifeste dans la formation du jugement. De nombreux termes traduisent la vie intellectuelle chez Montaigne mais on peut distinguer deux grandes orientations dans son lexique.

D'une part il parle des "opinions"<sup>106</sup>, des "conceptions"<sup>107</sup>, des "vérités"<sup>108</sup>, des "inventions"<sup>109</sup>, qui désignent le résultat de l'acte de penser. Même le mot "raison" peut être employé en ce sens: "La vérité et la raison sont communes à un chacun, et ne sont non plus à qui les a dites premièrement qu'à qui les dict après"<sup>110</sup>. La raison est alors "cette apparence de discours que chacun forge en soy"<sup>111</sup>. Ces termes sont donc employés pour des idées, des concepts élaborés par l'esprit.

D'autre part, les mots de "jugement" ou d'"entendement"<sup>112</sup> désignent une faculté dynamique, l'acte même de la pensée quand elle s'applique à un objet. Le jugement est par conséquent la faculté d'établir la jonction entre l'individu et l'objet sur lequel il porte<sup>113</sup>: "C'est, disait Epicharmes, l'entendement qui voyt et qui oyt, c'est l'entendement qui profite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne: toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans ame"<sup>114</sup>. En tant que tel, le jugement reste une fonction purement abstraite, une compétence, qui se manifeste par des performances exprimables, les "opinions" ou "conceptions".

105. PLATON, *Euthydème*, 283 c, Paris, Garnier-Flammarion, 1967.

106. E.g. I, XXVI, p. 162.

107. E.g. I, XXVI, p. 155.

108. E.g. I, XXVI, p. 162.

109. E.g. I, XXVI, p. 157.

110. I, XXVI, p. 162.

111. II, XII.

112. E.g. I, XXVI, p. 162.

113. Voir POULET Georges, "Montaigne", in *Etudes sur le temps humain I*, Plon, 1972, p. 49-60.

Voir aussi BARAZ Michaël, *L'être et la connaissance selon Montaigne*, J.Corti, Paris, 1968, p. 118-139.

114. I, XXVI, p. 162.

La finalité de l'éducation ne réside donc pas, comme dans la conception traditionnelle, dans l'appropriation des savoirs, mais elle ne repose pas non plus sur la constitution de nouveaux savoirs. Elle est à la fois plus modeste et plus ambitieuse: plus modeste parce qu'elle n'a aucune prétention à augmenter le capital des connaissances humaines, plus ambitieuse parce qu'elle vise à former une compétence individuelle: "ainsi les pièces rapportées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à sçavoir son jugement"<sup>115</sup>. Mais ce n'est pas chose facile, comme Montaigne le constate lui-même:

"Mes conceptions et mon jugement ne marche qu'à tasons, chancelant, bronchant et chopant; et quand je suis allé le plus avant que je puis, si ne me suis-je aucunement satisfait; je voy encore du pais au delà, mais d'une vue trouble et en nuage, que je ne puis desmeler"<sup>116</sup>.

Etudier l'éducation idéale selon Montaigne, c'est comprendre d'abord qu'elle repose sur un processus évolutif, tourné vers le futur, à la différence de l'éducation traditionnelle. C'est admettre aussi qu'il est un processus ontologique, ce qui implique une réflexion sur la nature de l'homme. C'est enfin retrouver, par elle et en elle, le propre de l'homme: son aptitude au changement, au progrès, donc son éducatibilité. Le processus éducatif, c'est l'accomplissement de l'homme, c'est le triomphe de la vie!

### *L'action éducative idéale*

S'il est important de s'interroger sur la finalité de l'éducation, il est cependant tout aussi nécessaire pour Montaigne de réfléchir à l'action pratique à mener en situation pédagogique. Question qui pourrait paraître trop concrète pour retenir l'attention de philosophes, mais qui, de fait, est devenue depuis Socrate une question essentielle. Certes, comme le dit Platon dans le *Lachès*<sup>117</sup>, "le cheval vaut mieux que le mors", l'élève vaut mieux que les moyens utilisés pour l'éduquer. Mais il n'en reste pas moins qu'une telle finalité humaniste, que nous avons vue être également celle de Montaigne, a besoin de s'inscrire dans le concret pour prouver sa validité.

Ce passage d'une analyse purement intellectuelle à la confrontation avec le quotidien a pour effet de multiplier les points de vue sous lesquels il conviendra d'envisager l'éducation.

C'est ce que montre par exemple cette définition donnée par J.Ulmann:

<sup>115</sup>. I, XXVI, p. 162.

<sup>116</sup>. I, XXVI, p. 155.

<sup>117</sup>. PLATON, *Lachès*, 185 d, Paris, Garnier-Flammarion, 1967.

"L'éducation est l'action exercée par un être humain sur un autre être humain, le plus souvent un adulte sur un enfant, qui lui permettra d'acquérir certains traits culturels (savoirs, manières d'agir, tant techniques que morales) que les usages, le sentiment ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitables"<sup>118</sup>.

L'éducation consisterait, pour un premier intervenant, à faire passer à un deuxième un message concernant un domaine précis, ceci en employant des moyens tels que l'information soit reçue au mieux. Il est clair que l'éducation est une forme de communication: les agents éducatifs, les destinataires, cherchent à faire parvenir le message que constitue le contenu de leur enseignement à un destinataire, l'élève, par les méthodes qui leur semblent devoir contribuer à la meilleure réception possible.

Ce sont ces différents éléments que nous nous proposons d'examiner maintenant. A l'origine de l'action éducative, les maîtres, bien sûr, mais également les différents membres de l'environnement social, pèsent de leur pouvoir hiérarchique sur l'enfant, quand bien même ils seraient les adeptes d'une pédagogie libertaire; il convient donc d'examiner la *fonction expressive* qui leur est attachée. A l'autre bout de la chaîne de communication, l'élève est le lieu de réception du message, mais surtout la cible de l'action -- il est donc l'objet de la *fonction conative* --, puisque le contenu de l'éducation est censé réaliser l'individu en gestation dans l'enfant. On aborde ensuite la question du contexte, du *réfèrent*, puisqu'il est bien évident que le choix des programmes d'enseignement, du *message*, n'est ni neutre, ni indifférent, mais qu'il relève d'une conception plus générale dont les termes de la finalité éducative constituent le cadre. Enfin les moyens utilisés répondent à deux fonctions de communication. Ils représentent à la fois le ou les *code(s)* dont l'éducateur se sert pour s'exprimer et se faire comprendre, mais aussi le *contact*, le "canal physique et la connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication"<sup>119</sup>.

Outre la clarté, la représentation de l'éducation comme communication a pour intérêt de souligner à quel point les différentes fonctions ont une place variable selon les pratiques. Ainsi, dans l'éducation traditionnelle dont nous avons repris le procès au cours du premier chapitre, les élèves, destinataires de l'enseignement, étaient profondément négligés, d'abord au profit du message, puis du contexte. Et le contact n'existait pas, si ce n'est sous forme de violences.

Dans l'éducation idéale selon Montaigne, nous avons vu que la finalité résidait dans la formation du jugement. C'est dire que le destinataire est l'élément privilégié vers lequel vont s'orienter les contenus de l'enseignement, les codes, donc les méthodes employées, le contact à établir entre le maître et l'élève, et jusqu'à la personnalité des éducateurs.

<sup>118</sup>. ULMANN Jean, *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Klincksieck, 1982, p. 15.

<sup>119</sup>. JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963, p. 214.

Par conséquent, lorsqu'on considère la mise en pratique de l'éducation, on s'aperçoit que l'idée de processus reste aussi présente que pour la finalité. Elle l'est même doublement. D'une part, comme dans toute communication, l'éducation suppose la transmission d'informations; d'autre part, à l'intérieur du schéma de communication, il s'opère une convergence qui déplace le centre de l'acte, traditionnellement le message<sup>120</sup>, vers un des facteurs périphériques.

La théorie éducative de Montaigne privilégie l'élève. En tant que destinataire de l'action entreprise, il fait l'objet d'un mouvement conscient de démarches incitatives, qui visent à le placer dans les conditions optimales pour s'impliquer au maximum dans l'action dont il est la cible. On reconnaît la fonction conative de la communication, dont, concrètement, relèvent toutes les indications de Montaigne centrées sur la reconnaissance du statut de l'élève en tant que personne.

Ainsi, les aptitudes seront prises en compte, "suivant le precepte de Platon qu'il faut colloquer les enfans non selon les facultez de leur père, mais selon les facultez de leur ame"<sup>121</sup>. Les efforts éducatifs seront vains, en effet, s'ils cherchent à "dresser des enfans aux choses auxquelles ils ne peuvent prendre pied"<sup>122</sup>. C'est pourquoi, quand l'élève est de "diverse condition", Montaigne ne trouve "autre remède, sinon que, de bonne heure, son gouverneur l'estrange, s'il est sans tesmoins, ou qu'il le mette patissier dans quelque bonne ville, fust-il fils d'un duc"<sup>123</sup>.

Pour que l'enfant se sente concerné par l'action éducative, il faut aussi tenir compte de ses goûts. On lui demandera de les manifester: le maître propose et l'élève choisit. "Je voudrois", dit Montaigne, "que (...) selon la portée de l'ame qu'il a en main, (le gouverneur) commençast à la mettre sur la montre, luy faisant goster les choses, les choisir et discerner d'elle mesme"<sup>124</sup>.

S'adresser à l'enfant, dans l'éducation, c'est aussi lui reconnaître le droit d'avoir des intérêts différents en fonction de son âge. Dans l'éducation traditionnelle, ce n'était pas le cas: "on nous aprent à vivre quand la vie est passée. Cent escoliers ont pris la vérolle avant que d'être arrivez à leur leçon d'Aristote, de la tempérance"<sup>125</sup>. Rien de plus facile cependant pour Montaigne que d'adapter la matière à l'âge, puisque la philosophie "nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres aages"; "la philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la decrepitude"<sup>126</sup>.

Cette attention à l'élève se manifeste aussi par l'évaluation du niveau atteint. Ce n'est pas le gouverneur qui doit imposer arbitrairement un certain niveau

<sup>120</sup>. Qu'on se réfère par exemple au tableau très connu de JAKOBSON, *op.cit.*, *ibid.*

<sup>121</sup>. I, XXVI, p. 175.

<sup>122</sup>. I, XXVI, p. 159.

<sup>123</sup>. I, XXVI, p. 175.

<sup>124</sup>. I, XXVI, p. 160.

<sup>125</sup>. I, XXVI, p. 175.

<sup>126</sup>. *Ibid.*



à l'enfant; "il est bon qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doibt ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion, nous gastons tout"<sup>127</sup>. C'est également le niveau de l'élève qui justifie, au fil du temps, l'introduction de nouvelles matières. Après l'étude de la morale, une fois ses structures cognitives mises en place, il pourra aborder, s'il le souhaite, "Logique, Physique, Géométrie, Rhétorique", "et la science qu'il choisira, ayant des-jà le jugement formé, il en viendra bien tost à bout"<sup>128</sup>.

Ces efforts pour que l'élève reçoive au mieux le message éducatif posent la question de l'enseignement collectif. C'est un usage qui est entré dans les moeurs au seizième siècle, mais Montaigne est très réticent:

"Ceux qui, comme porte nostre usage, entreprennent d'une même leçon et pareille mesure de conduite régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfans, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline"<sup>129</sup>.

Comment, en effet, pourrait-on porter en même temps toute l'attention nécessaire à chaque enfant? C'est là peut-être un reproche justifié en ce qui concerne les aptitudes et les goûts individuels; en ce qui concerne les structures mentales et les étapes de progression cognitive, les travaux des philosophes depuis Rousseau et ceux des psychologues modernes ont montré qu'il y avait des constantes, sur lesquelles pouvaient s'appuyer les tenants de l'enseignement collectif.

Le destinataire est aisément identifié sous les traits du maître mais généralement celui-ci n'intervient qu'au bout de quelques années. L'exception que constitue la toute première éducation de Montaigne, c'est-à-dire l'attribution d'un précepteur dès les premiers mois de la vie, est suffisamment rare pour qu'il la mentionne longuement:

"Tant y a que l'expedient que mon père y trouva, ce fut que, en nourrice et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Alleman, qui depuis est mort fameux medecin en France, du tout ignorant de nostre langue, et très versé en la Latine. Cettuy-cy qu'il avoit faict venir exprès, et qui estoit chèrement gagé, m'avoit continuellement entre les bras"<sup>130</sup>.

Le plus souvent donc, la famille et l'environnement social jouent un rôle éducatif important dans la petite enfance. Or c'est là une notion que Montaigne réfute catégoriquement. Non que les intentions de ces premiers éducateurs soient mauvaises. Mais l'affection de ces proches est trop grande: "Je ne vis jamais pere, pour teigneux ou bossé que fut son fils, qui laissast de l'avouer"<sup>131</sup>. Le risque est

127. I, XXVI, p. 160.

128. I, XXVI, p. 172.

129. I, XXVI, p. 161.

130. I, XXVI, p. 187.

131. I, XXVI, p. 154.

que, "ayant extrême peur de faillir en chose qu'(ils ont) tant à coeur"<sup>132</sup>, ils ne se laissent porter vers des actes préjudiciables, "comme ceux que presse un furieux désir de guérison se laissent aller à toute sorte de conseil"<sup>133</sup>.

Autrement dit, la fonction expressive, par laquelle le destinataire manifeste sa présence dans l'acte de communication, est beaucoup trop développée chez les proches de l'enfant. L'expression exacerbée de leurs sentiments et de leurs émotions ne peut être qu'une gêne dans l'action éducative:

"Cette amour naturelle les attendrist trop et relasche, voire les plus sages. Ils ne sont capables ny de chastier ses fautes, ny de les voir nourry grossièrement, comme il faut, et hasardeusement. Ils ne le sçauroient souffrir revenir suant et poudreux de son exercice, boire chaud, boire froid, ny le voir sur un cheval rebours, ny contre un rude tireur, le floret au poing, ny la première harquebouse"<sup>134</sup>.

L'effet de persuasion recherché dans la communication ne doit pas résulter de la fonction expressive liée au destinataire. En écartant nettement la famille, Montaigne décrit un phénomène qui sera analysé au vingtième siècle sous le nom d'"effet dormeur"<sup>135</sup>: les bénéfices ou handicaps liés à la crédibilité ou à l'absence de crédibilité du destinataire tendent à disparaître avec l'éloignement de celui-ci. Le plus souvent, il s'agit d'un éloignement dans le temps, mais ici, c'est une mise à l'écart physique. La raison d'être et le résultat de cet effacement sont de pouvoir, en palliant les inconvénients liés à une trop grande expressivité, mettre l'accent sur d'autres facteurs de la communication.

C'est pourquoi la famille doit déléguer son rôle éducatif, et en même temps son autorité, au gouverneur: "l'autorité du gouverneur, qui doit estre souveraine sur luy, s'interrompt et s'empesche par la presence des parens"<sup>136</sup>. Le maître et éventuellement son adjoint<sup>137</sup> deviennent les destinataires privilégiés de l'éducation, parce que leur caractéristique essentielle n'est pas l'affection et que leur fonction expressive en sera limitée d'autant. C'est de cette manière que se déroule l'éducation princière en Perse: "Platon dit que le fils aîné, en leur succession royale, estoit ainsi nourry. Après sa naissance, on le donnoit, non à des femmes, mais à des Eunuches de la première autorité autour des Roys, à cause de leur vertu"<sup>138</sup>.

Intermédiaire entre la famille et l'enfant, le maître n'est pas un pis-aller, il est le relais nécessaire, à la fois agent de transmission et interprète des premiers

132. I, XXVI, p. 154.

133. I, XXVI, p. 189.

134. I, XXVI, p. 164.

135. Sleeper effect: HOWLAND G.I. et WEISS W., "The influence of source credibility on communication effectiveness", in *Public opinion Quarterly*, t. XV, 1951-52.

136. I, XXVI, p. 165.

137. "Et si, de soy mesme, il n'est assez familier des livres pour y trouver tant de beaux discours qui y sont, pour l'effect de son dessein, on lui pourra joindre quelque homme de lettres, qui à chaque besoing fournisse les munitions qu'il faudra, pour les distribuer et dispenser à son nourrisson", I, XXVI, p. 172. Cf p. 152.

138. I, XXV, p. 151.

destinateurs. E.Katz et P.F. Lazarsfeld ont montré comment un flux à deux paliers de communication avait souvent plus d'influence qu'une communication directe<sup>139</sup>.

Ainsi, une hypertrophie de la fonction expressive n'est pas souhaitée parce que, en déplaçant l'intérêt vers un facteur qui n'est pas jugé le plus important, le destinataire, elle gêne le bon déroulement de l'action éducative. Il est donc préférable de limiter le rôle des proches, pour, à la limite, mieux faire passer leur propre message.

Si l'on considère le contenu de l'enseignement comme le message de la communication, le contexte dans lequel se place ce message, le référent, est constitué à la fois par l'arrière-plan culturel, que nous avons examiné dans une première partie, et par la finalité humaniste de l'éducation, analysée dans la deuxième partie. On ne s'attardera donc pas davantage sur le référent.

Quant au contenu du message éducatif, on n'en trouve que très peu de données explicites. Dans les chapitres XXV et XXVI des *Essais*, il n'y a pas de programme complet et détaillé de ce que les élèves devront apprendre. Mais, outre que cela ne correspond pas à la démarche du livre, il serait malvenu d'être trop directif dans un domaine où justement l'auteur préconise de ne pas l'être. Toutefois, dans les quelques indications glissées par Montaigne sur les matières étudiées, se distinguent deux processus séparés et opposés: les contenus supposent, chez l'élève, d'une part une ouverture sur le monde, d'autre part un travail de sélection.

Le contenu de l'enseignement ne se limite pas aux matières scolaires: tout est matière à enseignement. L'enfant est continuellement élève, sans qu'il fasse de distinction entre le temps scolaire et le reste de la journée, puisqu'il se tire "une merveilleuse clarté, pour le jugement humain, de la fréquentation du monde"<sup>140</sup>. "Tout ce qui se présente à nos yeux sert de livre suffisant: la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières"<sup>141</sup>.

Ainsi, les voyages sont une source de grands avantages: "A cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre, et la visite des pays étrangers (...), pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour froter et limer notre cervelle contre celle d'autrui"<sup>142</sup>. Lié à cette ouverture sur le monde étranger, l'enseignement des langues vivantes, relativement rare au seizième siècle, trouve une place toute naturelle; enseignement qui doit être précoce, pour une plus grande efficacité: "Je voudrais qu'on commençast à le promener dès sa tendre enfance, et premièrement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus éloigné du nostre, et auquel, si vous

<sup>139</sup>. La thèse du *two step flow* a d'abord été énoncée dans le domaine de l'action politique et des choix électoraux. Elle montrait que l'influence des media sur les citoyens, loin d'être directe, comme on le croit souvent, était relayée par des leaders d'opinion, capables de faire passer le message dans des groupes restreints.

KATZ E. & LAZARSFELD P.F., *Personal influence, The part played by people in the flow of Mass Communications*, Glencoe, 1951.

<sup>140</sup>. I, XXVI, p. 168.

<sup>141</sup>. I, XXVI, p. 163.

<sup>142</sup>. *Ibid.*

ne la formez de bon'heure, la langue ne se peut plier"<sup>143</sup>. On voit ici comment une éducation ouverte sur le monde peut déboucher sur une discipline scolaire. Mais celle-ci n'est pas imposée extérieurement, elle correspond à des nécessités intérieures. Elle n'est pas une fin en elle-même, elle s'inscrit dans un programme plus vaste.

Il faut toujours, en effet, "avoir les yeux par tout"<sup>144</sup>. Les préjugés sociaux ne sont pas de mise: "Il sondera la portée d'un chacun: un bouvier, un masson, un passant; il faut tout mettre en besongne, et emprunter chacun selon sa marchandise, car tout sert en mesnage; la sottise mesme et foiblesse d'autrui luy sera instruction"<sup>145</sup>. Ces petites gens n'ont pas rencontré de "grandeurs de fortune", mais on sait que "les premiers sièges sont communément saisis par les hommes moins capables"<sup>146</sup>. Montaigne lui-même en a fait l'expérience: "J'ay veu, cependant qu'on s'entretenoit, au haut bout d'une table, de la beauté d'une tapisserie ou du goût de la malvoisie, se perdre beaucoup de beaux traicts à l'autre bout"<sup>147</sup>.

L'intérêt de ces rencontres varie selon le degré d'attention à l'autre chez l'élève. Dans les préceptes que donne Montaigne à ce sujet, on pourrait ne voir que des leçons de politesse: "c'est une incivile importunité de choquer tout ce qui n'est pas de nostre appétit"<sup>148</sup>. "Qu'il se contente de se corriger soy mesme, et ne semble pas reprocher à autrui tout ce qu'il refuse à faire, ny contraster aux moeurs publiques"<sup>149</sup>. Mais l'incongruité des comportements reprochés ne vient pas tant de leur inconvenance sociale, qui pourtant compte aussi chez Montaigne<sup>150</sup>, que d'un refus de s'ouvrir aux autres: "En cette eschole du commerce des hommes, j'ai souvent remarqué ce vice, qu'au lieu de prendre connaissance d'autrui, nous ne travaillons qu'à la donne de nous"<sup>151</sup>.

Cet art de vivre fait aussi partie du message éducatif de Montaigne. C'est un objectif intermédiaire, au service d'un objectif plus large, l'ouverture sur le monde.

Après quoi, il faudra que l'élève, par un processus inverse, sélectionne les éléments qui lui semblent les plus profitables. Montaigne n'a donc aucune prétention à l'encyclopédisme, comme aurait pu le laisser supposer le mouvement d'ouverture. L'élève n'apprendra pas tout et il choisira lui-même les matières qui

143. *Ibid.*

144. I, XXVI, p. 166.

145. I, XXVI, p. 167.

146. *Ibid.*

147. *Ibid.*

148. I, XXVI, p. 165.

149. I, XXVI, p. 165.

150. Cf l'attitude que Montaigne recommande en politique: "Si son gouverneur tient de mon humeur, il lui formera la volonté à être très loyal serviteur de son prince et très affectionné et très courageux; mais il lui refroidira l'envie de s'y attacher autrement que par un devoir public", I, XXVI, p. 166. On voit donc Montaigne recommander d'un côté le conservatisme politique, et de l'autre une distance certaine vis-à-vis du souverain. En fait, le respect du pouvoir, comme celui de la politesse, est à considérer avec une "pensée de derrière". Ce qui compte réellement, c'est l'individu et le profit qu'il retirera de son attitude: liberté de pensée dans le premier cas, possibilité de s'instruire dans le second.

151. I, XXVI, p. 165.

retiendront son attention. L'ensemble des connaissances est comme un livre, où chacun va puisant ce qui lui convient, comme l'auteur le remarque à propos de Tite-Live:

"J'ai leu en Tite-Live cent choses que tel n'y a pas leu. Plutarque en y a leu cent, outre ce que j'y ai sceu lire, et, à l'aventure, outre ce que l'auteur y avoir mis. A d'aucuns c'est un pur estude grammairien; à d'autres, l'anatomie de la philosophie, en laquelle les plus abstruses parties de nostre nature se penetrent"<sup>152</sup>.

Si d'autre part l'élève n'apprend pas tout, c'est que tout n'est pas aussi utile: "Elles (les arts) servent toutes aucunement à l'instruction de nostre vie et à son usage, comme toutes autres choses y servent aucunement. Mais choisissons celle qui y sert directement et professoirement"<sup>153</sup>. De même qu'Anaximenes ne pouvait s'"amuser au secret des étoiles ayant la mort ou la servitude tousjours presente aux yeux", de même "chacun doit dire ainsin: 'Estant battu d'ambition, d'avarice, de témérité, de superstition, et ayant au dedans tels autres ennemis de la vie, iray-je songer au bransle du monde?'"<sup>154</sup>

Ce critère d'utilité explique le choix de certaines disciplines et l'exclusion d'autres. Cicéron avait rejeté la poésie lyrique, Montaigne trouve "les ergotistes plus tristement encores inutiles"<sup>155</sup>. Celui qui veut amender sa vie ôtera "toutes ces subtilités épineuses de la Dialectique"<sup>156</sup>. "C'est 'Barocco' et 'Baralipton' qui rendent leurs supposts (...) crotés et enfumés"<sup>157</sup>. La rhétorique est également remise en cause, comme discipline essentielle, car ses "gentillesces ne servent que pour amuser le vulgaire"<sup>158</sup>. L'anecdote des ambassadeurs de Samos illustre bien la vanité de cette discipline. Ils

"estoyent venus à Cleomenes, Roy de Sparte, préparez d'une belle et longue oraison, pour l'esmouvoir à la guerre contre le tyran Policrates. Après qu'il les eust bien laissez dire, il leur respondit: 'Quant à votre commencement et exorde, il ne m'en souvient plus, ny par conséquent du milieu; et quant à vostre conclusion, je n'en veux rien faire'"<sup>159</sup>.

"Rien ne vaut le lustre d'une vérité simple et naïfve"<sup>160</sup>, cette vérité qui oblige les hommes "à se rendre et à quitter les armes", dès qu'ils l'aperçoivent<sup>161</sup>.

152. I, XXVI, p. 168.

153. I, XXVI, p. 171.

154. I, XXVI, p. 171-172.

155. I, XXVI, p. 171.

156. I, XXVI, p. 175.

157. I, XXVI, p. 173.

158. I, XXVI, p. 183.

159. *Ibid.*

160. *Ibid.*

161. I, XXVI, p. 166.

C'est surtout la vérité morale qui intéresse Montaigne. On peut certes consacrer quelque temps aux autres disciplines, mais quand on est averti des questions de philosophie morale<sup>162</sup>. On apprendra donc aux élèves

"Que c'est que sçavoir et ignorer (...); que c'est que vaillance, tempérance et justice; ce qu'il y a à dire entre l'ambition et l'avarice, la servitude et la subjection, la licence et la liberté; à quelles marques on connoit le vrai et solide contentement; jusques où il faut craindre la mort, la douleur et la honte,

*Et quo quemque modo fugiatque feratque laborem;*

quels ressorts nous meuvent; et le moyen de tant de divers branles en nous"<sup>163</sup>.

C'est grâce à la philosophie que l'on apprend à connaître la vertu: le gouverneur fera à l'élève

"cette nouvelle leçon, que le prix et hauteur de vraye vertu est en la facilité, utilité et plaisir de son exercice, si esloigné de difficulté, que les enfans y peuvent comme les hommes, les simples comme les subtils. Le reglement, c'est son util, non pas la force"<sup>164</sup>.

Ainsi, par l'intermédiaire de la vertu, l'enseignement de la philosophie sera une leçon de bonheur, puisqu'elle montre comment user des plaisirs ("En les rendant justes, elle les rend seurs et purs. Les modérant elle les tient en haleine et en goust. Retranchant ceux qu'elle refuse, elle nous aiguise envers ceux qu'elle nous laisse"<sup>165</sup>.) et comment s'abstraire des biens fortuits ("Son office propre et particulier, c'est sçavoir user de ces biens là réglément, et les savoir perdre constamment"<sup>166</sup>).

Telle est la discipline reine pour Montaigne: se penchant sur des questions concrètes, la philosophie y apporte des réponses tout aussi concrètes et montre à l'élève la voie la plus harmonieuse pour appréhender le monde. C'est elle qui réalise au mieux le double mouvement d'ouverture et de sélection, affirmant hautement que rien de ce qui est humain ne doit être étranger à l'élève, et que, d'autre part, tout ce qui est humain doit l'emporter sur les autres matières.

Il est assez difficile de distinguer ce qui relève du code -- c'est-à-dire des moyens utilisés pour faire parvenir le message --, du contact -- autrement dit des ressorts destinés à établir ou maintenir un lien entre les deux membres. Les méthodes employées sont en effet choisies en fonction de deux critères dont le premier, l'efficacité, relève manifestement du code, mais dont le second, le caractère attractif, est étroitement associé au contact. De ceci découle que certains éléments de la pédagogie de Montaigne relèvent des deux catégories. Cette difficulté à les

162. I, XXVI, p. 172.

163. I, XXVI, p. 170.

164. I, XXVI, p. 174.

165. *Ibid.*

166. I, XXVI, p. 175.

série se trouve du reste résumée dans un oxymore célèbre, qui fait bien la synthèse: "Cette institution se doit conduire par une severe douceur"<sup>167</sup>.

De sévérité, le pédagogue ne doit pas en manquer s'il veut être efficace -- ce qui correspond au premier critère énoncé plus haut. Quand Montaigne s'insurge contre l'attendrissement et le relâchement des parents face à leurs enfants, quand il recommande une plus grande fermeté chez le gouverneur, c'est bien au nom de l'efficacité: "Qui en veut faire un homme de bien, sans doute, il ne le faut espargner en sa jeunesse"<sup>168</sup>.

Et de fait, on ne lui laisse guère de répit; on ne l'abrutit pas, c'est vrai, comme dans l'éducation traditionnelle, mais les lieux et les moments de loisirs sont rares: "Un cabinet, un jardin, la table et le lit, la solitude, la compagnie, le matin et la vespre, toutes heures lui seront unes, toutes places lui seront estude"<sup>169</sup>.

Cette gestion du temps en vue d'une plus grande efficacité se manifeste aussi par la progression établie dans les matières d'enseignement. En adaptant le contenu à l'âge, on recentre l'éducation sur l'enfant, ce qui est la caractéristique essentielle de la politique éducative chez Montaigne, mais de telle manière ici que le maître puisse au mieux faire passer son message. Une progression du simple au complexe remplira cette fonction et c'est pourquoi Montaigne recommande "les simples discours de la philosophie" avant de s'intéresser aux contes de Boccace ou même d'apprendre à lire et à écrire<sup>170</sup>.

On retrouve ce même souci de fermeté dans la multiplication des méthodes employées: "Sa leçon se fera tantost par devis, tantost par livre; tantost son gouverneur lui fournira de l'autheur mesme, propre à cette fin de son institution; tantost il lui en donnera la moelle et la substance toute maschée"<sup>171</sup>. C'est la manière d'assurer une meilleure transmission des connaissances: "Ce fruit est plus grand, et si sera plustost meury"<sup>172</sup>.

L'évaluation du travail éducatif se montre aussi exigeante que dans l'éducation traditionnelle, sinon plus, puisque ce que l'on attend de l'élève, ce n'est pas une simple fidélité aux mots, mais une conformité de sens, qui est beaucoup plus difficile à manifester:

" Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le tesmoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui face mettre en cent visages et accomoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien, prenant l'instruction de son progrès des paedagogismes de Platon"<sup>173</sup>.

167. I, XXVI, p. 178.

168. I, XXVI, p. 164.

169. I, XXVI, p. 177.

170. I, XXVI, p. 176.

171. I, XXVI, p. 172.

172. *Ibid.*

173. I, XXVI, p. 161.

A cette grande rigueur intellectuelle, s'ajoute un entraînement physique poussé. Car les activités de l'esprit et de l'âme se ressentiraient de la faiblesse du corps: "Je sçay", dit Montaigne, "combien ahanne (mon âme) en compagnie d'un corps si tendre, si sensible, qui se laisse si fort aller sur elle"<sup>174</sup>. De sorte que "ce n'est pas assez de lui roidir l'ame; il lui faut aussi roidir les muscles"<sup>175</sup>. Faire de l'enfant un individu complet, intellectuellement, moralement et physiquement, *mens sana in corpore sano*, est une nécessité absolue. C'est pourquoi Montaigne porte volontiers son attention sur l'éducation en Perse, qui donne l'exemple d'une véritable formation physique: les maîtres "prenaient charge de lui rendre le corps beau et sain et après sept ans le duisaient à monter à cheval et à aller à la chasse"<sup>176</sup>. L'idéal de Montaigne est donc bien de former l'homme, comme nous l'avons vu dans le chapitre II, mais de former tout l'homme: "Ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme; il n'en faut pas faire à deux"<sup>177</sup>.

La sévérité, nécessaire pour que l'enseignement soit efficace, est souvent masquée par la douceur des méthodes. Tout est fait pour que le gouverneur et l'élève restent en contact. On sait, même s'il s'agit là d'une exception, que le premier maître de Montaigne jouait aussi un rôle affectif: "Tant y a que l'expédient que mon père y trouva, ce fut que, en nourrice et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Alleman (...). Cettuy-cy (...) m'avait continuellement entre les bras"<sup>178</sup>.

Intellectuellement, le contact est constant entre les deux partenaires. Montaigne invoque Socrate, dont le dialogue permanent avec son disciple apparaît comme le modèle à suivre: "Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis, Archilas faisoient premièrement parler leurs disciples, et puis parloient à eux. *'Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent'*"<sup>179</sup>. Les méthodes doivent être interactives, si l'on veut éviter la passivité de l'élève.

C'est également dans ce but que l'enseignement se déroule en tous lieux et en tous temps: signe de fermeté d'un côté, c'est aussi la marque d'une grande douceur qui refuse les contraintes d'une école-prison où tout a lieu de manière stricte et figée. Même la variété des méthodes, qui semblait être une voie nouvelle pour "verser dans un antonnoir", peut être considérée comme le désir de donner un caractère attractif aux contenus: "Que cette leçon ne soit plus aisée et naturelle que celle de Gaza, qui peut y faire doute? (...) En cette cy, l'ame trouve où mordre et où se paistre"<sup>180</sup>.

D'une façon générale, de même qu'"on a grand tort de (...) peindre (la

174. I, XXVI, p. 164.

175. *Ibid.*

176. I, XXV, p. 151.

177. I, XXVI, p. 178.

178. I, XXVI, p. 187.

179. I, XXVI, p. 160.

180. I, XXVI, p. 172.



philosophie) inaccessible aux enfans, et d'un visage renfroigné, sourcilleux et terrible", de même il est préférable de faire en sorte que l'enseignement se déroule dans "une esjouissance constante"<sup>181</sup>.

"Nostre leçon, se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se meslant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir. Les jeux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'estude: la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le maniemment des chevaux et des armes"<sup>182</sup>.

Si ce ne sont pas encore des jeux éducatifs, les jeux font déjà partie de l'éducation. C'est pourquoi la formule de Montaigne est heureuse: "Où est leur profit, que ce fust aussi leur esbat"<sup>183</sup>.

Une communication agréable et utile, telle est apparue la pratique éducative chez Montaigne. Même s'il est parfois délicat de différencier les différentes fonctions, parce que certains éléments répondent à plusieurs nécessités, il est clair cependant que le message a perdu sa place centrale et que l'élève, le destinataire, est devenu l'élément privilégié, vers lequel converge toute la communication.

## Conclusion

Montaigne a le mérite d'interroger le concret pour en dégager des idées et des applications réalistes. Ses théories pédagogiques ne sauraient se définir par elles seules, elles entretiennent des rapports étroits avec les représentations mentales de son temps, qu'elles relèvent de l'économie, de la philosophie ou plus simplement des relations sociales.

On a vu dans un premier temps l'émergence d'un nouvel ordre économique permettre de structurer l'analyse des systèmes éducatifs dont Montaigne se fait le détracteur ou le défenseur. Ce que l'auteur reproche à l'éducation traditionnelle, c'est d'en rester au stade de l'accumulation des connaissances; en somme, de ne pas encore avoir fait siennes toutes les leçons du capitalisme naissant, elle qui se contente de la phase préalable de constitution d'un capital. Tout est subordonné à cet objectif et pourtant, la thésaurisation des savoirs est-elle une forme d'éducation? Certes l'image célèbre de l'entonnoir rappelle l'étymologie: *educare*, c'est d'abord nourrir, apporter des aliments<sup>184</sup>. Mais de cette nourriture, que fait-on? Rien, dans l'éducation traditionnelle; elle reste une fin en soi, elle n'élève pas l'individu, ne le

181. I, XXVI, p. 173.

182. I, XXVI, p. 178.

183. I, XXVI, p. 179.

184. On connaît la discussion classique, qui remonte à Cicéron déjà et à Quintilien, sur l'étymologie du mot éducation. Doit-on faire venir ce mot du verbe *educare*, évoqué plus haut, ou du verbe *educere*, faire sortir de, exhausser, é-lever? Il ne semble plus douteux maintenant que la première explication soit la bonne, mais l'incertitude permettait de jouer sur les deux termes de l'alternative.

développe pas. Ces savoirs acquis sont une monnaie non-convertible dont on n'a que faire en pratique, à moins de lui accorder une valeur fiduciaire: ainsi, l'éducation traditionnelle ne sert à rien d'autre qu'à situer les individus dans la hiérarchie sociale.

C'est l'environnement intellectuel qui permet de comprendre les finalités que Montaigne attribue à l'éducation. Après le grand choc qu'avait constitué la révolution copernicienne, dans un mouvement général de réflexion sur l'homme, il assigne à l'éducation une finalité ontologique. Pourtant, au cours de ses tentatives pour définir l'homme, il ne parvient qu'à un constat de diversité; cette infinie variété est la seule certitude que l'on puisse prétendre obtenir. Mais n'est-ce pas en elle que réside le propre de l'homme? Or une des manifestations privilégiées de cette aptitude au changement est l'éducation, qui repose sur une possibilité de transformation continue de l'individu. L'objectif de Montaigne ne saurait donc être l'acquisition ou la constitution de savoirs. Il s'agit bien plutôt de former une compétence qui manifeste cette flexibilité essentielle; en l'occurrence, il s'agit de former le jugement, cette faculté dynamique qui est l'acte même de la pensée quand elle s'applique à un objet. De la sorte, le processus éducatif permet l'accomplissement de l'homme.

Le contexte social, enfin, explique les formes de l'action éducative chez Montaigne. Les grands voyages et les découvertes qui en ont découlé, l'apparition et la diffusion de l'imprimerie ont établi des contacts plus faciles. Le seizième siècle marque une étape essentielle dans la circulation, tant des personnes que des idées, et c'est peut-être de là qu'il faut dater l'ère de la communication. Rien d'étonnant donc à ce que les pratiques pédagogiques préconisées par Montaigne soient caractérisées elles aussi par un souci de communication réelle, où chacun des partenaires soit pris en considération, et particulièrement l'élève, si négligé auparavant. Il serait faux cependant de penser que les contenus d'enseignement sont désormais de peu d'importance. Si les matières étudiées, à l'exception de la philosophie morale, sont devenues des préoccupations secondaires, Montaigne réclame un enseignement ouvert sur le monde, dans lequel l'élève puisse trouver des éléments utiles et intéressants. Le développement de l'individu passe par un échange constant.

Loin d'être isolé dans la tour où il s'est retiré, Montaigne se montre sensible aux courants de son siècle et c'est pourquoi l'idéologie implicite qui structure les esprits du seizième siècle permet de rendre compte de sa pensée éducative, qu'elle soit critique ou positive.

Danièle HOUVERT-MERLY  
IUFM de la Réunion.

## BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

(Les ouvrages et articles cités dans les notes ne sont pas rappelés ici.)

**L'époque:**

DELUMEAU Jean, *La civilisation de la Renaissance*, Arthaud, Paris, 1967.

DUBOIS Claude-Gilbert, *L'imaginaire de la Renaissance*, PUF, Paris, 1985.

MARGOLIN Jean-Claude, *L'avènement des temps modernes*, PUF, Paris, 1977.

NAKAM Geralde, *Montaigne et son temps: les événements et les Essais*, Nizet, Paris, 1982.

PERONNET Michel, *le XVIème siècle: des grandes découvertes à la Contre-Réforme*, Hachette, Paris, 1981.

**L'oeuvre: livres consultés:**

BUTOR Michel, *Essais sur les Essais*, Gallimard, Paris, 1968.

COMPAGNON Antoine, *Nous, Michel de Montaigne*, Seuil, Paris, 1980.

DEMONET Marie-Luce, *Michel de Montaigne. Les Essais*, PUF, Paris, 1985.

GRAY Floyd, *La Balance de Montaigne*, Nizet, Paris, 1982.

JEANSON Francis, *Montaigne par lui-même*, Seuil, Paris, 1951.

POUILLOUX Jean-Yves, *Lire les Essais de Montaigne*, Maspero, Paris, 1969.

SAYCE Richard, *The Essays of Montaigne. A critical exploration*, Weidenfeld and Nicolson, Londres, 1972.

THIBAUDET Albert, *Montaigne*, Gallimard, Paris, 1963.

TOURNON André, *Montaigne, La glose et l'essai*, PUL, Lyon, 1983.

TOURNON André, *Montaigne en toutes lettres*, Bordas, Paris, 1989.

**L'oeuvre: articles consultés:**

AUERBACH Erich, "L'humaine condition", in *Mimesis*, trad. franç. Gallimard, Paris, 1970.

MERLEAU-PONTY Maurice, "Lecture de Montaigne", in *Signes*, Gallimard, Paris, 1960.

**L'éducation:**

CHARTIER R., COMPERE M.M. & JULIA J., *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Sedes, Paris, 1976.

PARIAS L.H. et alii, *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*, Nouvelle librairie française, Paris, 1982.

PASSERON Jean-Claude, "Pédagogie", in *Encyclopedia universalis* vol. 12.

VIGUERIE Jean (de), *L'institution des enfants, l'éducation en France (XVIème-XVIIIème siècles)*, Seuil, Paris, 1978.