



HAL
open science

Éducation et instruction selon Montaigne

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Éducation et instruction selon Montaigne. Enseignement Philosophique, 2021, 72e Année (4), pp.49-59. 10.3917/eph.721.0049 . hal-04237278

HAL Id: hal-04237278

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04237278v1>

Submitted on 11 Oct 2023

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.

MONTAIGNE

Éducation et instruction

La distinction qu'instaure Montaigne au chapitre 26 du premier livre des *Essais* entre les têtes « *bien faites* » et les têtes « *bien pleines* » est devenue si banale aujourd'hui qu'on l'invoque à tout propos lorsqu'on veut placer face à face, dans une sorte de confrontation radicale, l'éducation d'un côté, entendue comme imprégnation intime et profonde des principes des conduites sociales ou morales et l'instruction de l'autre, comprise comme la somme mémorisée des connaissances disponibles, apprises et utilisables à plus ou moins bon escient en fonction des circonstances. Éducation d'un côté, instruction de l'autre. Imprégnation sociale, morale ou affective contre acquisition purement intellectuelle de connaissances. « *Savoir être* » contre « *savoir* ». Les tenants du premier courant pédagogique invoquent souvent Montaigne en appui de leur thèse. L'auteur des *Essais* ne répète-t-il pas en effet qu'il veut former un « *gentil homme, non un grammairien ou un logicien* »¹ ? Ne dénonce-t-il pas cette « *vraye geaule de jeunesse captive* »² qu'est le collège ? N'écrit-il pas expressément qu'il préfère « *un habil homme à un homme sçavant* », autrement dit quelqu'un « *qui eust plutost la tête bien faicte que bien pleine* »³ ?

Partant, on a pu présenter Montaigne comme quelqu'un qui se méfiait de l'instruction en général. Reposant exclusivement sur la mémoire, elle ne fabriquerait que des singes savants, tout juste bons à retenir des leçons apprises par cœur et régurgitées sans intelligence. Si on rapproche ces brefs extraits des exigences morales qui dominent les *Essais*, alors les disciplines universitaires du *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie et musique)⁴ seraient, d'un strict point de vue pédagogique, bonnes à jeter. Il est vrai que Montaigne est avant tout soucieux de l'éducation de son élève. Ne montre-t-il pas une claire préférence pour l'éducation lacédémonienne peu soucieuse des Lettres ou des Sciences. Les Spartiates, contrairement aux Athéniens, faisaient peu de cas des disciplines intellectuelles. Ils étaient préoccupés de « *bien faire plutôt que de bien dire* ». Leurs enfants apprenaient « *la plus belle science qui soit* »⁵ : l'art de commander et d'obéir aux autres comme à eux-mêmes. Ils savaient que l'« *estude des sciences amollit et effemine les courages, plus qu'elle ne fermit et aguerrit* »⁶.

L'examen des *Essais* fournit de nombreux exemples positifs de cette préséance de la bonne éducation sur l'instruction. Ils nous rappellent que pour les Turcs, les Goths, les Romains ou les Parthes, une éducation directe, fondée sur la seule pratique de la vie est plus efficace, plus rapide et plus durable. Les Sciences, même lorsqu'elles vont à l'essentiel, invitent à trop de prudence ; les Lettres amènent à l'irrésolution qui finit par paralyser l'action. Tout cela est bon pour le savant consacrant sa vie à l'étude, non pour l'homme qui doit vivre dans un monde incertain. Les paroles et les préceptes ne suffisent pas à préparer les enfants à la vie ; il faut instruire « *non par ouïr dire, mais par essay de l'action en les formant et moulant vivvement...d'exemples et d'œuvres, afin que ce ne fut pas une science en leur ame, mais sa complexion et habitude ; que ce ne fut pas un acquest, mais une naturelle*

¹ *Essais*, I, 26, p. 168.

² *Essais*, I, 26, p. 165.

³ *Essais*, I, 26, p. 149.

⁴ Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, p. 1721 (*trivium*), p. 1974 (*quadrivium*) et p. 1877 pour l'article « *scolastique* ».

⁵ *Essais*, I, 15, p. 143.

⁶ *Essais*, I, 25, p. 143.

possession. »⁷ L'avantage de l'éducation directe, du type de celle des Lacédémoniens, qui consiste à négliger l'instruction des Sciences ou des Lettres est donc considérable. Cette éducation, dans la mesure où elle est directe et vise à l'efficacité pratique, entraîne une possession naturelle des gestes et de pensées utiles. Dans la mesure où elle agit directement sur le comportement, elle est aussi plus rapide ; elle esquivé la sophistication des pédants ; elle n'amollit pas les caractères en les rendant velléitaires. Faut-il voir alors en Montaigne un contempteur de l'instruction et des savoirs ?

UN CONFLIT ANCIEN

En fait, la divergence de finalité au sein de l'école entre socialiser et instruire est très ancienne. On vient de l'évoquer, la pensée éducative, héritière du vieux conflit entre l'éducation spartiate essentiellement morale, et l'éducation athénienne prioritairement intellectuelle, oppose les « *savoirs* », nécessairement scolaires et livresques, oiseux et superficiels, aux « *savoirs être* » ou aux « *savoirs faire* », intimes et constitutifs de la personnalité entière. Aux premiers l'inutilité et le risque de fatuité, aux seconds l'efficacité pratique. Nous ne sommes pas ce que nous savons, mais ce qui nous imprègne, nous constitue au plus profond de notre être et induit nos conduites vis-à-vis des autres et de nous-mêmes. L'instruction à tout prix se ramène alors à l'acquisition d'une culture superficielle, tout juste bonne à occuper des places imméritées. Bien avant les travaux de Bourdieu et Passeron sur *La Distinction* ou ceux de Baudelot et Establet sur *L'école capitaliste en France*, la période de la Révolution française a vu s'épanouir des penseurs pour qui l'accumulation du savoir n'était pas seulement inutile, elle était essentiellement inégalitaire. Les sciences ne sont-elles pas socialement clivantes ? L'idéal démocratique exige que l'on coupe les têtes trop savantes. Dans la mesure où elles dépassent, elles risquent de porter ombrage à l'exigence d'égalité absolue des citoyens. Aux yeux de Le Pelletier de Saint Frageau, il est urgent de former le « *cœur du futur citoyen* », non sa cervelle⁸. Henriot propose de brûler la Bibliothèque nationale, source « *monumentale* » des inégalités du savoir. Dumas, plus radical encore, envisage de guillotiner tous les scientifiques, suspects élitistes de trahison possible. D'où le souci prioritaire d'éducation, entendu comme socialisation plus que d'instruction. Condorcet⁹ ne manquera pas de souligner le danger de ce clivage qui confond le savoir et l'usage, la science et l'opinion, rappelant justement que lutter contre les inégalités par l'éloge de l'ignorance, ce n'est pas conduire vers plus de justice sociale mais au contraire entraîner toujours plus d'obscurantisme, et donc de tyrannie¹⁰.

L'opposition se fait même antagonisme irréconciliable lorsque, dans un dernier sursaut de refus de l'instruction, on en vient à condamner les sciences elles-mêmes comme suspectes de tous les maux dont souffre la société : technocratie, déshumanisation, exploitation suicidaire des ressources naturelle. L'instruction se réduirait à n'être qu'un héritage culturel de privilégiés. Son rôle pédagogique principal consisterait à servir d'outil légitimant la « *distinction sociale* ». Aussi, la véritable mission de l'école devrait être, non d'instruire les enfants – avec les technologies modernes de communication, ils pourront s'instruire directement en fonction de leurs besoins du moment¹¹ – mais seulement de les éduquer moralement et socialement. Produire des enfants toujours plus savants n'est pas la fin prioritaire de l'institution scolaire. Ce qui importe véritablement, c'est de prendre en main la jeunesse pour produire des adultes aux comportements citoyens souhaitables. L'urgence est

⁷ *Essais*, I, 25, p. 142.

⁸ Célestin Hippeau, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Klincksieck, pp. 15-16.

⁹ Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Paris, Klincksieck, 1989.

¹⁰ Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, SFIED, p. 71.

¹¹ Michel Serres, *Petite poucette*, Paris, Éditions de Noyelles, p. 30, 2012.

de socialiser. D'où la défense par certains pédagogues de la seule éducation libertaire au nom d'une sorte d' « *instinct prolétarien* » qui s'épanouirait dans « *l'école de la vie ou de la rue* » et que l'instruction scolaire aurait pour mission de tuer dans l'œuf¹².

Mon propos ici n'est pas de juger de la priorité qu'il convient d'accorder à la socialisation – au vu des regains de ce que certains appellent pudiquement « incivilités », elle semble en effet urgente – mais seulement de savoir si Montaigne n'est pas subverti lorsqu'on l'appelle à la rescousse pour condamner le savoir au nom d'une éducation conçue comme simple imprégnation éducative. Il se pourrait bien que ce parrainage repose sur une lecture un peu rapide des *Essais*. Il paraît urgent de revenir au texte.

On doit reconnaître que la critique sévère de la transmission scolaire des savoirs dans les collèges est partout présente dans l'œuvre de Montaigne. Chacun s'accorde à reconnaître la pertinence de certains propos. Leur virulence ne fait aucun doute. Elle vise de nombreux collèges et de nombreux maîtres de la Renaissance. Force est de reconnaître que tous les établissements du temps ne ressemblent pas à celui de La Flèche que fréquentera Descartes quelques années plus tard, ou à celui de Bordeaux où Montaigne a pu bénéficier d'un enseignement exceptionnel. La critique montaigniste rejoint celles qu'Érasme adressait aux écoles au début du siècle, vraies « *geôles de jeunesse captive* »¹³, ou encore celles de Rabelais contre les « *pédants et les cuistres* » qui paraissaient composer l'essentiel du corps professoral durant la Renaissance.

« *DES GEOLES DE JEUNESSE CAPTIVE* »

Il faudrait commencer par s'entendre sur l'état de l'enseignement en ce milieu du XVI^e siècle. Tous les collèges n'étaient pas des « *repaires de torture et de crasse* », tous les maîtres n'étaient pas de doctes « *sophistes pontifiants* » comme Thubal Holoferne ou ce « *vieux tousseux* » de Jobelin Bridé¹⁴. Montaigne a reçu au collège des Arts de Bordeaux une éducation solide de la part de maîtres auxquels il ne manque pas de rendre hommage¹⁵. Le « Collège de Guyenne », créé l'année de sa naissance (1533), dispensait un des plus brillants enseignements des Lettres qui fût en son temps. Quant aux études de Droit, entreprises vers dix-sept ans, qui feront suite à celles des Lettres – qu'elles soient toulousaines ou parisiennes importe peu ici – elles restent, elles aussi, d'une qualité exceptionnelle.

Il est alors clair que les critiques de Montaigne ne sont pas portées par lui en fonction d'un quelconque souci de justesse historique¹⁶, mais seulement afin de mieux souligner, par contraste, l'idéal humain exigeant qui sous-tend sa propre analyse. Sous l'indéniable exagération critique, souvent directement démarquée d'Érasme, transparait le modèle souhaité d' « *institution des enfants* » qui est un idéal philosophique concernant « *l'homme fait* » plus qu'un modèle strict de pédagogie appliquée ou de pratique scolaire, comme l'est à la même époque la *Ratio Studiorum*¹⁷ (1599) des Jésuites.

L'attaque porte d'abord contre les pédants, ces faux-maîtres, caricatures de vrais savants, dont le propos est d'étaler une pseudo-science inutile qui « *enfume* » l'esprit de l'élève au lieu de l'éclairer comme elle le devrait. « *Je me suis souvent despité, en mon enfance, de voir es comedies Italiennes toujours un pedante pour badin et le surnom de magister n'avoir guiere plus honorable signification parmy nous.* » Et de citer « *nostre bon*

¹² Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.

¹³ Érasme, *De pueris (De l'éducation des enfants)*, Paris, Klincksieck, 1990.

¹⁴ Rabelais, *Gargantua*, chap. 15, Paris, Gallimard, 1955, pp. 47-48.

¹⁵ Roger Trinquet, *La Jeunesse de Montaigne*, Paris, Nizet, 1972.

¹⁶ Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *L'éducation en France aux XVI^e et XVIII^e siècles*, Paris, SEDES, 1976. Voir également Marie Madeleine Compère et Dominique Julia, *Les Collèges français, XVI^e à - XVIII^e siècles*, Paris, INRP-CNRS, 1988. Ainsi que Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, Droz, 1935.

¹⁷ *Ratio studiorum atque institutio Jesu*, Monumenta historica Societatis Jesu, Rome, 1936.

du Bellay » qui haïssait « *par sur tout un sçavoir pédantesque* »¹⁸ ou Plutarque qui rappelait que chez les Romains, le mot « *escholier* » était un mot de reproche et de mépris¹⁹. Ce qui étonne Montaigne c'est essentiellement qu'un savoir puisé à d'excellentes sources, telle celle des auteurs classiques, latins ou grecs, écrivains qu'il révère et dont il s'est lui-même abondamment nourri, puisse étouffer à ce point l'intelligence de certains de ceux qui s'en emparent, embrouiller leur jugement et finir par les rendre plus sots qu'un simple ignorant. Pour lui, il devrait en être autrement : l'esprit devrait s'enrichir et s'élargir d'autant plus qu'il se remplit de « *nourritures* » nouvelles. Il en veut pour preuve qu'« *aux exemples des vieux temps il se voit, tout au rebours, des suffisans hommes aux maniemens des choses publiques, des grands capitaines et grands conseillers aux affaires d'estat avoir esté ensemble très-savants.* »²⁰ En droit comme en fait, il n'y a pas pour Montaigne d'incompatibilité entre l'accès au savoir et le développement de l'intelligence. Comment se fait-il alors qu'on en soit venu à cette contradiction insistante attribuée à l'auteur des *Essais* entre éduquer et instruire ? Quels facteurs ont réussi à transformer les connaissances, outils d'une formation de soi par soi à travers la pensée d'autrui, en instrument d'abrutissement de l'enfance ?

Montaigne indique plusieurs pistes. D'abord en se trompant sur la nature de la véritable connaissance, à la fois comme processus d'apprentissage et comme contenu. Dans l'un comme dans l'autre cas, la connaissance ne saurait être conçue comme simplement cumulative. Certes, tout apprentissage livresque consiste à se tourner vers le passé et à tenter de faire sien un héritage légué par les générations antérieures. Mais si, comme processus, l'instruction consiste peu ou prou en un retour en arrière, la penser en tant que contenu comme une simple accumulation, entassement de connaissances en vue de constituer une sorte de capital à thésauriser²¹ est une grave erreur. C'est pourtant bien dans cette direction que s'est engagé, selon Montaigne, l'enseignement de son temps. Le premier humanisme semble surtout cumulatif. Il s'agit d'entasser le maximum de références aux auteurs récemment redécouverts de l'Antiquité et de les conserver à l'horizon de la recherche comme des piliers incontournables de la sagesse et des modèles indépassables d'écriture et de pensée.

Or, la véritable éducation selon Montaigne, ne consiste pas à se tourner vers le passé pour entasser des connaissances dans une sorte d'idéal quantitatif de thésaurisation, un peu comme on garnit une bibliothèque de beaux livres qu'on ne lit pas ou un coffre de pièces d'or. Le meuble est lourd certes, plein, riche en apparence ; le propriétaire est-il plus intelligent pour autant ? Certains « *escholiers* », à l'image de beaucoup de leurs « *maîtres* », deviennent plus « *doctes* », plus « *instruits* », plus « *sçavants* » mais ils n'en sont pas plus « *habiles* », ni « *meilleurs* », ni plus « *avisés* »²². Leur cerveau est comme la bibliothèque aux rayons parfaitement rangés²³. Il vaudrait mieux se demander comment devenir « *mieux sçavant* » et non pas « *plus sçavant* ». Autrement dit, l'accumulation du savoir n'a pas pour mission de remplir la mémoire « *en laissant l'entendement et la conscience vides* », mais bien de former au plus juste la raison humaine dans ses deux dimensions essentielles : la dimension intellectuelle cognitive pure sous forme d'entendement et la dimension pratique entendue comme conscience morale.

Mais il ne faudrait pas cependant se méprendre et accuser ici le poids du savoir. La quantité des connaissances acquises n'est pour rien dans l'abrutissement de l'enfant ou dans sa tentation au pédantisme. Certes, rappelle Montaigne, les plantes s'étouffent de trop d'eau et les lampes d'un trop-plein d'huile, mais dans le cas du pédantisme, il faudrait plutôt accuser

¹⁸ Du Bellay, *Les Regrets et Antiquités de Rome*, Paris, Garnier-Flammarion, 1971, sonnet 68.

¹⁹ *Essais*, I, 15, p. 132.

²⁰ *Ibid.*, p. 133.

²¹ Danièle Houpert-Merly, « Éducation en procès, processus en éducation dans les *Essais* de Montaigne », in *Expressions*, nov. 1992, p. 111.

²² *Essais*, I, 15, pp. 135-136.

²³ *Ibid.*, p. 136.

un apprentissage déficient et un usage inadéquat. L'accumulation de connaissances n'est pas mauvaise en soi, c'est l'entassement sans ordre ni cohérence qui est condamnable.

Pour Montaigne, un savoir seulement mémorisé reste superficiel s'il n'est pas introduit dans l'action, investi dans l'existence réelle et intégré à l'ensemble du savoir antérieur disponible. Le manque d'expérience et l'absence de mise en perspective sont les deux grandes causes du fait que l'on peut savoir beaucoup de choses et rester un fat ou un imbécile, c'est-à-dire un sot pontifiant.

Tout réinvestissement n'est peut-être pas bon à suivre. S'instruire dans le but de « *faire parade* » de sa science, de briller dans les entretiens mondains, de jouer au « *perroquet* » omniscient, correspond à un usage pédant, c'est-à-dire un emploi dévoyé de la science, y compris de la science acquise par les livres. Le mal premier dans le domaine de l'éducation ne vient pas des livres dont Montaigne, on va le voir, sait lui-même faire grand usage, ni des maîtres dont il a su retenir les leçons bien mieux qu'il ne veut l'avouer, mais de la « *mauvaise façon de se prendre aux sciences* »²⁴. Gabriel Compayré²⁵ a bien vu que ce qui est le plus grave dans le pédantisme que dénonce Montaigne, c'est bien l'arrogance et le mépris des opinions d'autrui auxquels elle conduit. L'infatuation prétentieuse et superficielle ne serait rien s'il ne s'y mêlait un aveuglement contraire à l'inquiétude, ce sentiment salutaire de celui qui apprend comme de celui qui croit avoir appris. C'est l'incertitude qui reste la marque de la véritable recherche de connaissance ainsi que de l'efficacité des apprentissages aboutis.

De plus, au-delà de l'égarément de l'attitude pédante, Montaigne en veut au dogmatisme des écoles parce qu'il compromet par ricochet toute réflexion. Étouffant la curiosité, il finit par dégoûter les élèves de la recherche intellectuelle. Les arguties polémiques, inutiles et vaines, n'ont rien à voir avec la réflexion authentique. Loin de développer l'inquiétude nécessaire à la recherche intellectuelle, les procédés de la rhétorique scholastique servent à en étouffer les sursauts. La philosophie elle-même, surtout utile dans sa partie morale, selon Montaigne, peut devenir dogmatique au lieu de rester avant tout critique. Plutôt que de réciter Aristote par cœur ou d'engranger les maximes des Anciens « *comme des oracles* », il vaut mieux faire nôtre leur pensée en la triturant, quitte à en trahir la forme exacte ou à choisir de s'en détacher. Un entendement « *sûr et délié* » ne se construit pas sans s'« *esbranler* » ni sans « *transformer en miel* » pour son propre usage « *les sucs des fleurs* » qu'il butine. Quant aux actions droites, elles découlent des exercices qui ont conduit à agir conformément à ces sages maximes anciennes plus que de leur simple récitation toute mécanique.

Les opinions acquises, il ne suffit donc pas de les réciter, « *il faut les faire nostres [...]* *Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande, si elle ne se digère ? si elle ne se transforme en nous ? si elle ne nous augmente et fortifie ?* ».²⁶ Le premier reproche que fait Montaigne à l'éducation de son temps est donc de faire des âmes plutôt « *bouffies* » que « *pleines* », plutôt « *enflées* » que « *grosses* » et chez qui le « *jargon de galimathias* » tient lieu de pensée. Prenant l'exemple de l'enseignement de l'histoire, Montaigne rappelle encore qu'il ne suffit pas de connaître les faits passés et de les réciter comme un perroquet, même si ce savoir peut être utile ; il ne faut jamais perdre de vue le but final de l'enseignement du passé : connaître les faits pour mieux les apprécier, découvrir « *les histoires* » afin d'en « *juger* ». La fin des études historiques n'est pas l'érudition, c'est le profit intellectuel et moral qu'on peut en retirer pour comprendre le présent et s'y adapter au mieux. Pour ce faire, il ne suffit pas, ainsi qu'on vient de le voir, « *d'attacher le sçavoir à l'âme, il l'y faut*

²⁴ *Ibid.*, p. 135.

²⁵ Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette, 1983, vol I.

²⁶ *Essais*, I, 15, p. 136.

*incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre ; et, s'il ne la change, et meliore son estat imparfait, certainement il vaut beaucoup mieux le laisser là. »*²⁷

Les métaphores de la teinture, de la digestion, de l'impression, de l'agriculture qui reviennent sans cesse sous la plume de Montaigne nous aident à comprendre ce qu'il faut entendre par la formule rebattue « *penser par soi-même* », trop souvent interprétée comme une sorte d'éloge du solipsisme, chacun devant extraire de son intériorité singulière l'ensemble des résultats des sciences abouties. Il ne s'agit pas de penser seul, sans référence aux autres, aux livres ou aux savoirs antérieurs, en faisant comme si la pensée naissait spontanément et sans relation à d'autres pensées, mais de travailler intérieurement un savoir en le liant à tout le reste de notre expérience tant affective qu'intellectuelle ou pratique, et de le retravailler sans cesse afin de s'en imprégner au point de le rendre consubstantiel à ce que nous sommes. C'est sans doute dans cette méditation infatigablement renouvelée et jamais achevée que réside le choix de penser au travers de modestes « *essais* ». La pensée d'un autre doit en passer par moi pour être comprise au sens fort, c'est-à-dire « prise » dans le filet de mon propre être avec l'aide des outils intellectuels dont je dispose afin de venir, par une sorte d'effet retour, en enrichir les possibilités. Il en est peut-être des livres comme du « *voyager* ». Avoir l'esprit ouvert ne signifie pas avoir l'esprit vide.

PENSER «PAR» SOI-MEME

Lorsque Montaigne nous dit qu'on n'apprend rien que « *par soi-même* », il faut s'arrêter un instant sur une formule devenue banale et s'interroger sur le sens des mots. Elle indique en effet quelque chose de précis et il faut prendre le mot « *par* » au sens fort. Nous sommes indirectement renvoyés à la métaphore médicale de la digestion. Apprendre « *par* » soi-même c'est d'abord saisir une nouvelle connaissance « *à travers* » le filtre de nos moyens propres de connaître et de nos habitudes. Loin de créer spontanément, comme à partir de rien, un nouveau concept ou une nouvelle représentation, loin de se contenter de recevoir passivement de nouvelles connaissances, notre esprit est à la fois actif et orienté dans le regard qu'il porte sur le monde par ses expériences antérieures. Il ne suffit donc pas d'aborder de nouvelles connaissances ou de nouveaux savoirs pour se trouver conduit à l'ouverture d'esprit et à la tolérance. Il faut peut-être, à l'inverse, s'être déjà ouvert l'esprit et rendu tolérant par le libre exercice du jeu de l'imagination pour commencer à enrichir nos moyens de connaître. L'usage du jugement critique n'est plus alors le résultat direct ou indirect de la diversité, mais la condition de la perception de la diversité.

À ce propos, Montaigne prend souvent l'exemple du dépaysement. Pourquoi « *le voyager* » lui semble-t-il un exercice profitable ? Se déplacer ne suffit pas pour s'ouvrir l'esprit. Nombreux sont ceux qui voyagent beaucoup, plus rares sont ceux qui s'enrichissent au contact d'autres moeurs. Les premiers ne voient rien de ce qu'ils traversent simplement parce qu'ils sont incapables de se mettre assez à distance d'eux-mêmes pour saisir l'originalité d'une pensée qui n'est pas la leur. La véritable question éducative n'est pas d'attendre que « *les voyages forment la jeunesse* » comme par une sorte d'enchantement, mais de mettre en place les procédures qui permettent de préparer l'esprit à voyager profitablement. On voit le cercle dans lequel Montaigne refuse de s'enfermer : on attend des voyages qu'ils éveillent le jugement critique ; il faut cependant un minimum de jugement déjà installé pour profiter du voyage. Est-ce le « *voyager* » qui aiguise l'esprit ou l'esprit aiguisé qui sait s'enrichir des variations qu'apporte de dépaysement ?

Outre ses célèbres *Essais*, Montaigne nous a laissé un curieux *Journal de voyage en Italie*²⁸ où il nous conte, étape par étape, son périple vers Rome où il séjourna par deux fois

²⁷ *Ibid.*, p. 139.

²⁸ Publié à la suite des *Essais* dans l'édition Gallimard (Pléiade) p. 1099 ssq.

(1581-1582). Les raisons qui l'ont poussé à quitter sa paisible et « *songeuse librairie* » sont obscures. Recherche de soins pour la terrible maladie de la pierre qui l'accable, ordre impérieux de Henri III, mission politique secrète à Rome, désir d'obtenir une ambassade en Italie, simple besoin de changer d'air ? Rien n'est sûr. Ce qui est certain est que son récit témoigne d'une conception « *buissonnière du voyager* » très originale. Pas de pesantes leçons d'architecture, pas de sombre rêverie romantique ni d'exaltation devant les sites grandioses ou les paysages typiques. À Rome même, ce ne sont pas les ruines qui l'attirent, ni la méditation sur la grandeur et la décadence des empires passés, c'est la vie de ses contemporains, humbles ou grands. Il observe les hommes (le pape Grégoire XIII par exemple), décrit soigneusement des coutumes inconnues de lui (la circoncision), discute avec tous. À Florence, il « *va voir les dames qui se laissent voir à qui veut* ». Aux bains, il apprécie « *celles de Venise* ». Ailleurs, il goûte les plats nouveaux, les vins originaux, savoure les « *ragoûts* » qui lui sont pourtant déconseillés par la faculté. Partout, les gens, les mœurs, les événements l'attirent. Des hommes, il recherche d'abord la simple compagnie. Aussi voyage-t-il en curieux, ouvert à tout et à tous. Lui, qui dans les *Essais* souhaitait se prêter à autrui et ne se donner qu'à lui-même, se montre durant son voyage largement ouvert au monde. Lorsqu'il revient vers lui-même, c'est que la douleur de la « pierre » est trop forte. Partout où il passe, les nouvelles rencontres le séduisent. À l'arrivée, que découvre-t-il ? Que la vie des autres n'est autre que la sienne. C'est sans doute en cela que « *le voyager est un exercice profitable* ». Qui croit s'y perdre s'enrichit et, finalement, se trouve lui-même.

L'éducation intellectuelle présente des analogies évidentes avec cette sorte de « *voyager* » qu'affectionne Montaigne. Sa « *librairie* » est singulièrement riche pour quelqu'un qui dit refuser de se remplir la tête du savoir des autres ; environ mille ouvrages. C'est considérable à l'époque. Ses lectures sont diverses et ouvertes pour quelqu'un qui prétend ne se « *prêter à autrui* » et ne se donner « *qu'à lui-même* ». Ceux qui réduisent l'éducation selon Montaigne à une critique du savoir livresque oublient un peu vite de signaler qu'il a passé beaucoup de temps en compagnie des livres, s'en servant comme d'outils pour appréhender le monde. Il ne faut pas oublier qu'en reconstituant le catalogue de cette bibliothèque privée à partir des références des *Essais*, on retrouve les classiques comme Platon, Aristote, Xénophon (traduit par son ami La Boétie), Plutarque, Philon d'Alexandrie, Diogène Laërce²⁹ pour ce qui est des Grecs ; Plaute, Térence, Pline, Sénèque, Tite-Live, Horace et Juvénal, Tibulle et Properce quant aux Latins. Pour ce qui est des modernes, la bibliothèque de Montaigne se compose surtout d'ouvrages d'historiens comme Froissart ou Commines, de juristes comme Bodin ou de récits de voyage comme l'*Histoire du grand royaume de Chine* de Gonçalez de Mendoza ou l'*Histoire générale des Indes occidentales* de Lopez de Gomara cité « *quatre vingt treize fois* »³⁰. Peu d'ouvrages scientifiques il est vrai mais l'ensemble est considérable pour un homme dont on ne cesse de nous répéter qu'il se méfie de l'érudition et prétend ne se fier qu'à lui-même.

UNE TÊTE « BIEN FAITE » ET « BIEN PLEINE »

Tout au long des textes consacrés à l'éducation intellectuelle, regroupés autour de l'essai intitulé *De l'institution des enfants*, dédié à Diane de Foix, Montaigne revient sur une idée bien connue qui se résume par le désormais célèbre passage suivant lequel il vaut mieux

²⁹ A Propos des *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres* de Diogène Laërce, Montaigne rappelle : « *Je suis bien marry que nous n'ayons une douzaine de Laertius, ou qu'il ne soit plus estendu ou plus entendu. Car je ne considere pas moins curieusement la fortune et la vie de ces grands praecepteurs du monde, que la diversité de leurs dogmes et fantaisies.* » *Essais*, II, 10, p. 396.

³⁰ Jean-Yves Pouilloux, *Montaigne, Que sais-je ?*, Paris, Gallimard, 1988, p. 57.

avoir « *la tête bien faite que bien pleine* »³¹. Sans doute est-il préférable d'être « *sage de sa propre sagesse* », si consciente de ses limites soit-elle, que « *savant du savoir d'autrui* », avoir l'« *âme pleine et grandie plutôt qu'enflée ou bouffie* »³². À quoi peut bien servir « *la science si l'entendement n'y est pas ?* »³³

Et chacun de renvoyer à ces références pour justifier le déficit d'instruction au profit de l'urgence de socialisation. Au point qu'on finit par penser avec la meilleure foi du monde que moins on en sait et plus on a de chances de voir s'exprimer cette sagesse profonde qui nous habite et que les apprentissages scolaires finissent par étouffer. Les connaissances acquises avec les maîtres ou les livres encombrant l'esprit plus qu'elles ne le libèrent. Faut-il entretenir l'enfant dans un état d'ignorance systématique et l'envoyer courir le monde en espérant qu'il se cultive en limant sa cervelle à celle d'« *altruy* » ? Cette conception, si souvent prêtée à Montaigne aujourd'hui comme hier, n'est pas seulement caricaturale, elle est fautive.

Il faut d'abord s'entendre, et entendre Montaigne lorsqu'il conseille à un parent de choisir pour instruire ses enfants un « *conducteur qui eust plutôt la teste bien faite que bien pleine* ». La phrase, rebattue au point de faire adage, mérite qu'on s'y arrête.

Tout d'abord, on doit noter que le propos ne porte pas sur l'élève lui-même. La tête de ce dernier n'est encore ni faite ni pleine. Il n'est pas ici question de l'intelligence de l'enfant, encore moins des contenus de l'éducation qu'il s'agit de lui transmettre, mais de celle de son « *conducteur* », c'est-à-dire du précepteur qui va prendre en charge l'enfant qu'il faut « *instituer* » comme homme. La formule, si souvent invoquée en appui de la sainte ignorance, nous parle donc du précepteur non de l'élève. Dans le cas du maître, il ne fait aucun doute que pour Montaigne la finesse du jugement, la prudente pratique de ses mœurs sont plus importantes que la science abstraite pure dont il pourrait faire étalage. De plus, comme pour éviter toute méprise sur l'importance de l'instruction, l'auteur des Essais prend soin d'ajouter ce complément que l'on oublie trop souvent de citer : « *et qu'on y requit tous les deux* ». Entendons : que les connaissances soient aussi présentes chez le maître. À aucun moment Montaigne ne souhaite un maître ignorant. Il réclame seulement que celui-ci dispose d'un savoir cohérent, organisé, réfléchi, maîtrisé et adapté aux attentes de ceux à qui il devra s'adresser. C'est donc au précepteur que Montaigne souhaite, si possible, une tête et bien faite et bien pleine. Dans ce passage il n'est pas question de l'élève, sinon comme une tête qu'il faut nourrir de « *bonnes et sages doctrines* » qui lui permettront de s'aventurer dans le monde sans idées préconçues.

Il y a une autre difficulté. On doit noter que l'adjectif « *bien* » n'a pas la même valeur dans la première partie de la phrase et dans la seconde. « *Bien faite* » est une indication qualitative qui renvoie à la forme même de l'intelligence du maître. Elle désigne l'activité sélective et appréciative de l'esprit qui tente de comprendre, qui juge, qui met de l'ordre dans ses connaissances avant de les présenter à son élève. Bien penser c'est d'abord mener ses activités mentales, construire ses savoirs découverts ou acquis par une combinatoire qui dépasse les savoirs eux-mêmes. Une tête « *bien faite* » se veut psychologiquement solide, logiquement cohérente, moralement stable. Dans tous les cas de figure, elle s'efforce d'atteindre au vrai et d'y conduire l'élève en dépit des obstacles intérieurs et des résistances extérieures. Autrement dit, elle prend le risque de juger par elle-même, c'est-à-dire de se tromper. Elle ne se contente jamais de réciter ce qu'elle reçoit, elle en pèse le contenu en fonction du vrai, du juste, de l'utile, du beau, du bien, etc. L'adjectif « *bien* » ici renvoie à une normativité fondatrice essentielle. Une tête « *bien faite* » vaut en fonction des normes du « *bien* » qui lui servent de critères. Le premier critère, certes négatif en apparence, mais plus

³¹ *Essais*, I, 26, p. 149.

³² *Ibid*, I, 25, p. 137.

³³ *Ibid*, I, 25, p. 139.

profond qu'il y paraît est de ne jamais se fermer au libre exercice du jugement portant sur nos opinions comme sur celles des autres.

« *Bien pleine* » en revanche contient une simple indication quantitative. Une tête est bien pleine lorsqu'elle est remplie au maximum. Au-delà, elle ne pourrait que déborder. Les connaissances accumulées s'entassent sans qu'aucune exigence de mise en ordre ou de cohérence n'apparaisse essentielle. De plus, aucune indication n'est donnée dans ce cas sur les contenus de savoir accumulés, leur valeur, leur utilité possible, la manière dont ces savoirs s'articulent les uns aux autres. On en reste à un simple constat quantitatif. Pratique ou spéculative, l'intelligence du futur maître se mesure au poids. Elle ne sert pas à « *bien* » penser, à améliorer au fil des expériences sa propre capacité à comprendre et à perfectionner son discernement du vrai et du faux, elle s'évalue en termes quantitatifs de mémoire brute.

On voit alors que ce que vise la critique de Montaigne au travers de cette formule si souvent évoquée à contre-emploi, ce n'est pas le savoir, l'érudition, l'instruction, encore moins ces savoirs « *livresques* » dont il fait lui-même grand usage et qui ne le quitteront jamais, mais le pédantisme, c'est-à-dire la manière stupide de s'en servir : l'étalage d'érudition, les tournures scolaires compassées, les citations inappropriées, le ton solennel, emphatique et stéréotypé. Les enseignants pédants sont ceux qui ne travaillent que pour remplir la mémoire de l'élève de connaissances dogmatiques, laissant l'entendement et la conscience vides. La capacité de raisonner, la faculté de jugement sont laissées en friche. Les savoirs ne valent que reliés les uns aux autres de manière à former un ensemble cohérent et adapté au monde. La science des pédants, comme l'écrit Montaigne, est seulement logée « *au bout de leurs lèvres* ». Ils n'en pillent les livres que pour « *la dégorger et mettre au vent* ». ³⁴ Rien ne vient s'inscrire dans les fibres. La maîtrise de la dialectique ou la rigueur du raisonnement syllogistique ne garantit pas la justesse de la pensée. Entre le raisonneur et le raisonnable, la différence est grande. La connaissance systématique des règles de la grammaire n'assure pas la justesse du propos, pas plus que celles de la morale ne peut assurer d'une conduite droite. L'entassement des connaissances, « *farcit* » la conscience sans la former, la déforme même plutôt puisqu'elle invite à se forger des illusions de certitudes en lieu et place de véritables connaissances. Pour Montaigne, l'homme instruit est tout le contraire du cuistre.

CONCLUSION

Il faut donc se méfier des références hâtives à Montaigne, surtout lorsqu'elles visent à promouvoir l'ignorance ou l'inculture. Elles ne sont pas aussi justifiées qu'on veut bien le laisser croire. Le débat concernant la double finalité de l'école, enseigner ou instruire, socialiser et cultiver, se former ou apprendre, est déjà en place lorsque Montaigne s'y trouve confronté. Aujourd'hui, il ne semble pas prêt de se clore en dépit de réflexions intéressantes ³⁵.

Il reste qu'à force de vouloir tirer Montaigne vers l'un ou l'autre parti, on finit par dénaturer ce qui fait l'originalité de sa pensée, au point parfois de lui faire dire le contraire de ce qu'il dit. La réflexion des *Essais* est complexe et nuancée. Sans doute Montaigne est-il méfiant envers les « *doctes pontifiants* » qui finissent par « *assotter* » leurs pauvres élèves au lieu de les « *nourrir de saines doctrines* ». Encore faut-il que les jeunes esprits s'exercent sur quelque savoir plus ou moins acquis. Que l'on apprenne à penser « avec » comme Parménide ou « contre » comme Alain, on ne pense qu'en se frottant à une pensée préexistante. À ce propos, il ne faut jamais oublier que les *Essais* sont rédigés, composés en appui de lectures nombreuses et variées. On n'y trouve pas moins de deux ou trois citations par page. C'est

³⁴ *Essais*, I, 25, p. 135.

³⁵ Yves Lenoir et Frédéric Tupin (sous la dir. de), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*, Laval, PUL, 2012.

beaucoup pour un auteur qui est censé condamner la culture « livresque » et se méfier de l'instruction. La tête de Montaigne est à la fois bien faite et bien pleine. Et si elle est si bien faite c'est peut être qu'il a su commencer par la « nourrir » à propos.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- BARAZ Michel, *L'Etre et la connaissance selon Montaigne*, Paris, Corti, 1968.
- BRUNSCHWICG Léon, *Descartes et Pascal lecteurs de Montaigne*, Neuchâtel, La Baconnière, 1945.
- CHATEAU Jean, *Montaigne psychologue et pédagogue*, Paris, Vrin, 1968.
- COMPAGNON Antoine, *Nous, Michel de Montaigne*, Paris, Seuil, 1980.
- COMPAYRE Gabriel, *Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette, 1883, 2 vol.
- CONCHE Marcel, *Montaigne et la philosophie*, Paris, PUF, 1996.
- DESAN Philippe (sous la dir. de), *Dictionnaire de Michel de Montaigne*, Paris, Champion, 2004, éd. augmentée en 2008.
- DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.
- FLEURET Colette, *Rousseau et Montaigne*, Paris, Nizet, 1980.
- HOUPERT-MERLY Danièle, « Education en procès, processus en éducation dans les *Essais* de Montaigne » in *Expressions*, n°1, Novembre 1992.
- JEANSON Francis, *Montaigne par lui-même*, Paris, Seuil, 1951, rééd. 1994.
- LA BOETIE Etienne, *Le Discours de la servitude volontaire*, Paris, Imprimerie nationale, (présentation par Françoise Gaillard), 1992. Voir aussi, Paris, GF, 1983, (présentation par Simone Goyard-Fabre).
- LACOUTURE Jean, *Montaigne à cheval*, Paris, Le Seuil, 1996.
- LANSON Gustave, *Les Essais de Montaigne*, Paris, Mellotée, 1958.
- MERLEAU-PONTY Maurice, « Lecture de Montaigne » in *Eloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard, 1953, rééd. 1960.
- MONLUC Blaise de, *Commentaires*, Paris, Gallimard, 1964.
- MONTAIGNE, *Œuvres complètes*, textes établis par Albert Thibaudet et Maurice Rat, Paris, Gallimard, Collection « La Pléiade », 1962. (La pagination des références et des citations proposées dans le présent article correspond à cette édition des *Essais*, du *Journal de voyage en Italie* ainsi que des *Lettres*). On peut aussi consulter l'édition A. Micha des *Essais* (Paris, Garnier-Flammarion, 1979, 3 vol.) ou celle de Pierre Villey (Paris, PUF, 1965, reprise dans la collection Quadrige en 1988). Les *Essais* sont l'objet d'une adaptation en français moderne par Claude Piganaud, édition d'accès aisé et fidèle à l'original, Paris, Arléa, 2002.
- MOREAU Pierre, *Montaigne*, Paris, Hatier, 1958.
- MULLER Armand, *Montaigne*, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1965
- NAKAM Geralde, *Montaigne et son temps*, Paris, Gallimard, 1993.
- PORTEAU Paul, *Montaigne et la pédagogie de son temps*, Paris, Droz, 1935.
- POUILLOUX Jean-Yves, *Montaigne, l'éveil de la pensée*, Paris, Champion, 1995.
- STAROBINSKI Jean, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982.
- THIBAUDET Albert, *Montaigne*, Paris, Gallimard, 1963.
- VILLEY Pierre, *Montaigne*, Paris, Rieder, 1933.
- VINCENT Hubert, *Education et scepticisme chez Montaigne*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- ZWEIG Stefan, *Montaigne*, trad. fr., Paris, PUF, 1942, rééd. 1991.