

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 157-171.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

MONTAIGNE*

(1533-1592)

Gérard Wormser¹

« [a]...et comme nous voyons que les femmes produisent bien toutes seules, des amas et pieces de chair informes, mais que pour faire une generation bonne et naturelle, il les faut embesoigner d'une autre semence : ainsi en est-il des esprits. Si on ne les occupe à certain sujet, qui les bride et contraigne, ils se jettent dereiglez, par-cy par-là, dans le vague champ des imaginations »**¹

« [b] J'aymes ces mots, qui amollissent et moderent la temerité de nos propositions : A l'avanture, Aucunement, Quelque, On dict, Je pense, et semblables. Et si j'eusse eu à dresser des enfans, je leur eusse tant mis en la bouche cette façon de respondre, [c] enquesteuse, non resolutive : [b] « Qu'est ce à dire ? Je ne l'entens pas, Il pourraist estre, Est-il vray ? » qu'ils eussent plustost gardé la forme d'apprentis à soixante ans que de représenter des docteurs à dix ans comme ils font. Qui veut guerir de l'ignorance, il faut la confesser. [c] Iris est fille de Thaumantis. L'admiration est fondement de toute philosophie, l'inquisition le progrez, l'ignorance le bout. [b] Voire deja il y a quelque ignorance forte et genereuse qui ne doit rien en honneur et en courage à la science, [c] ignorance pour laquelle concevoir il n'y a pas moins de science que pour concevoir la science. »²

Situation de Montaigne

Mort un siècle après le premier voyage transatlantique de Christophe Colomb, Michel de Montaigne vécut dans une période où l'identité européenne était profondément bouleversée par les dynamiques à l'œuvre dans de multiples domaines. Ne s'identifiant déjà plus à la seule Chrétienté, l'Europe opérait une rupture radicale avec l'ensemble des références qui avaient orienté son développement des siècles durant. La preuve la plus manifeste pourrait en être fournie par le morcellement des espaces linguistiques au sein desquels se développait la culture. Si le XVI^e siècle voit se poursuivre encore la production d'œuvres littéraires et scientifiques en latin, les littératures nationales sont partout constituées et les plus grands chefs-d'œuvre sont désormais écrits dans les idiomes locaux. Les *Essais* illustrent particulièrement la bigarrure culturelle de l'Europe renaissante : la prose de Montaigne est entrelardée de citations latines - elles-mêmes souvent traduites du grec -, mais aussi bien pétrie d'expressions puisées dans un fonds plus populaire, cette variété exprimant tout à la fois la convergence de multiples expériences en une philosophie de l'existence nourrie d'un vif souci comparatiste, et l'inadéquation des jugements dogmatiques à la plupart des situations vécues.

* Titre originel de l'auteur : « Montaigne éducateur et l'invention phénoménologique » (LR).

** Les lecteurs peu familiers avec la langue française du XVI^e siècle peuvent lire les citations des *Essais* dans l'édition en français moderne qu'en a établie Claude Pinganaud, Paris, Editions Arléa, 1992 (LR).

Il était dès lors inévitable que les interprétations suscitées par son œuvre oscillassent entre la formulation d'une « sagesse » faite de tolérance et d'humanité en même temps que de l'affirmation de la valeur absolue de la culture littéraire classique d'une part, et, d'autre part, celle d'un scepticisme mélancolique et désabusé qu'aurait nourri tant l'expérience des conflits religieux que la connaissance socratique de l'impossibilité de faire de la vertu la règle de vie des collectivités organisées. Entre ces deux visions, un terrain d'entente subsistait, devenu depuis l'opinion reçue : contemporain de l'invention (bourgeoise) de l'individu et de l'approfondissement littéraire des replis de la subjectivité, Montaigne serait le prototype de l'esprit moderne. A ce titre, les pages qu'il a consacrées à l'éducation, parce qu'elles évoquent simultanément les vertus de la culture livresque et la nécessité de méthodes pédagogiques fondées sur l'exercice du jugement et la permanence du dialogue, sont devenues emblématiques pour toute conception ouverte de l'éducation.

De fait, peu de formulations de leurs objectifs, voire de leurs méthodes, par les spécialistes en matière d'éducation ne pourraient trouver à s'autoriser de quelques phrases de Montaigne, non en raison d'un quelconque éclectisme, mais bien parce qu'il avait perçu les contraintes sociales et psychiques qui finissent par faire de l'éducation un conditionnement au lieu d'un éveil au monde. Pour cette raison même, nous devons ne pas nous satisfaire d'une assimilation de ses textes à un réservoir de maximes générales, et, pour parvenir à une lecture précise, il nous faut d'abord mesurer l'écart de Montaigne par rapport à la situation présente.

Le paradoxe de Montaigne

Ne nous le masquons pas : il y a un réel paradoxe à rechercher en Montaigne un profil d'éducateur. Outre que son siècle est pour l'essentiel antérieur à la généralisation de la forme scolaire de l'éducation, Montaigne ne s'inscrit pas parmi ceux qui en théorisent l'essor : « Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une mesme leçon et pareille mesure de conduite regenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas miracle si, en tout un peuple d'enfans, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline »⁴. De plus, son scepticisme est fort éloigné de l'affirmation cartésienne de la « méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences » (1637), et s'accorde plutôt mal avec la dimension normative inséparable de toute éducation.

Certes, Montaigne partage les préoccupations de ses contemporains : l'insistance sur l'histoire, sur les récits relatifs aux terres nouvellement découvertes et aux coutumes de ceux qui les peuplent, l'évocation d'une instruction poursuivie de manière récréative dans les jeux du théâtre et de l'activité corporelle sont autant de points de convergence avec les premiers règlements d'études des collèges jésuites gascons des années 1560-1590. La rupture moderne s'effectuerait donc en deux temps. A la lecture des « classiques » érigés en modèle vient s'ajouter l'histoire, « enseignante de la vie ». Montaigne l'affirme en rangeant les historiens, au début de son essai *De l'institution des enfans*, avec les poètes, au sommet de la hiérarchie des références. Plus tard, le disparate d'une telle éducation laissera la place à une réforme des institutions du savoir : à partir des années 1640, la révolution cartésienne rejette l'attitude humaniste et Montaigne apparaît comme un moment particulier de la pensée, celui où les humanités latines d'Erasme, déjà dépassées par une culture des récits historiques plus proche de l'expérience contemporaine, n'ont pas encore été soumises à la critique de la part de la modernité scientifique qui s'érige en norme scolaire au cours du XVIIe siècle.

Malgré ses ressemblances avec le programme des premiers collèges jésuites, la perspective de Montaigne est assez différente, et il convient de se souvenir ici du jugement porté par Durkheim : « Montaigne n'est pas loin d'aboutir à une sorte de nihilisme pédagogique plus ou moins consistant. De fait, sa pensée, c'est que l'éducateur ne peut rien

sur ce qui constitue le fond de notre nature. (...) De culture proprement intellectuelle, de culture qui ait pour objet de former l'intelligence en tant que telle, il ne saurait être question »⁵. Il est possible d'accommoder cette opinion, en dépit de son caractère excessif, avec une lecture de Montaigne en tant que penseur de l'éducation : il serait moins un précurseur de l'école moderne que le fondateur d'une lignée pédagogique critique des institutions, contrepoin t nécessaire des systèmes éducatifs. Elégante, cette interprétation est cependant contradictoire, comme le relève Durkheim : comment peut-on concilier la foi dans des méthodes pédagogiques adaptées au développement des apprentissages et dans le même temps pratiquer le scepticisme qui tient que notre nature ne se règle pas selon des maximes rationnelles ? Celle-ci nous mène bien davantage au gré d'un caractère qui régit en fin de compte les attitudes essentielles, et ce sont elles qui se combinent aux logiques mimétiques pour déterminer toutes sortes d'emportements conditionnés dans l'existence sociale.

Montaigne exige donc une interprétation plus radicale. Le savoir ne fournit aucune norme positive et nous fait seulement connaître la distance qu'il y a entre la conduite des hommes et ce qu'une sage nature conseillerait. Non réformables, les facultés sont de surcroît réparties au hasard. L'éducation est surtout l'occasion d'actualiser ces dernières, afin de dépister les meilleurs caractères. Cette perspective est à l'œuvre lorsque Montaigne, par boutade, recommande au précepteur qui en aurait les moyens d'étrangler un élève incapable, s'il ne peut pas lui faire quitter l'école pour un métier qui l'absorbe continuellement. L'éducation aurait ainsi essentiellement un but négatif, visant à conjurer les vices susceptibles de se développer dangereusement parmi les hommes. Doutant des prétendus pouvoirs que l'éducation aurait sur nous, il montre à loisir comment en toutes circonstances le « naturel » l'emporte ou fixe des limites infranchissables aux comportements de chacun, ce naturel fût-il recouvert de déguisements et de masques qui en falsifient l'expression et la dévoient.

S'il est possible de voir en Montaigne un précurseur de l'éducation négative à la Rousseau, il serait bien plus délicat d'établir, malgré leurs emprunts textuels et thématiques, en quoi la doctrine d'un Descartes ou d'un Pascal serait dans une lignée inspirée par Montaigne : il peut même sembler légitime de voir dans les idées qui ont nourri le développement de l'école en France la démonstration du peu de poids conservé par la pensée montaigniste dans la structuration des études en son propre pays, en dépit de l'adéquation de la pensée de Montaigne avec des aspects profonds de la culture française. Descartes, chez qui la métaphysique du *Cogito* assure les bases d'une méthode scientifique de connaissance des choses - et de soi-même comme union de *res extensa* et de *res cogitans* -, ou Pascal, chez qui la révélation du Mystère de Jésus oriente une fois pour toutes la temporalité vécue, sembleront plus « représentatifs » à qui voudrait établir une histoire de la pensée éducative institutionnelle. Nous chercherons donc la spécificité de Montaigne dans ce qui ne saurait s'accorder avec le projet cartésien ou la pensée pascalienne : pas d'historicité révélée, pas de méthode pour guider l'entendement, mais la considération de la plus ou moins grande docilité de la nature pour adopter des comportements appris, les uns réfléchis, les autres non. La lecture traditionnelle des *Essais* semble dès lors disqualifiée : il n'est plus question de confiance dans la personne humaine, mais bien d'une disparition de toute nature constituée, au profit d'une mosaïque de facultés amalgamées au hasard, dans une personne le plus souvent impuissante à agir sur sa destinée.

La vie de Montaigne confirme cette approche : retiré de la chose publique peu avant le paroxysme des guerres de religion en France (Massacre de la Saint-Barthélémy, 1572), il se voue à l'écriture. Les deux premiers livres paraissent en 1580, le troisième est ajouté dans l'édition de 1588; Montaigne leur ajoute jusqu'à sa mort de multiples « allongements », généralement très significatifs pour préciser l'orientation de pensée. Tout au long de ces années, Montaigne précise ses idées et détaille ses propres tournures d'esprit au point de figurer tant ses humeurs de l'instant que l'évolution de son tempérament.

« De l'institution des enfans »

Les textes consacrés à l'éducation sont groupés au voisinage de l'essai *De l'institution des enfans* (I,26). Ensemble de propositions concrètes et bien articulées, il fait partie du dispositif complexe qui succède à l'essai fameux *Que philosopher c'est apprendre à mourir* (I,20). Après qu'il a été question des fins que l'homme peut assigner à son existence - « [c] la vie n'est de soy ny bien ny mal: c'est la place du bien et du mal selon que vous la leur faictes »⁶ - c'est en traitant de l'imagination et de la coutume que Montaigne aborde les thèmes essentiels de toute philosophie de l'éducation : comment l'esprit humain est-il affecté par ses pulsions propres et par les éléments qui lui viennent du monde ? L'imagination produit de multiples effets dans la réalité et constitue le plus vif témoignage contre le primat de la volonté dans le comportement humain. Notre corps échappe à notre vouloir pour nombre de ses mouvements; à tout prendre, il demeure plus accessible à la force de l'imagination qu'à l'empire de la volonté : il n'est que de songer au premier récit d'amour venu... A plus forte raison, Montaigne peut-il se fonder sur les divers symptômes dont chacun de nous est affecté et que la psychanalyse a décrits depuis : phobies, oublis, récurrences et fixations de toutes sortes. La puissance des fictions se manifeste aussi chez les animaux : animaux domestiques mourant de chagrin au décès de leur maître, et, plus convaincant, animaux chasseurs immobilisant leur proie en la fixant du regard.

La coutume, fût-elle simplement la fixation d'une imagination, « [a] établit en nous, peu à peu, le pied de son autorité : mais par ce doux et humble commencement, l'ayant rassisi et planté avec l'ayde du temps, elle nous descouvre tantost un furieux et tyrannique visage, contre lequel nous n'avons plus la liberté de hausser seulement les yeux »⁷. Et Montaigne d'en conclure que « [b] nos plus grands vices prennent leur ply de nostre plus tendre enfance, et que nostre principal gouvernement est entre les mains des nourrices »⁸. Aux toutes premières manifestations des attitudes enfantines, on jugera donc de la prise qu'ont sur elles imagination et coutumes. Si l'on n'apprend pas aux enfants à prendre en horreur les vices de leur propre nature, « quelque masque qu'ils portent »⁹, à quoi bon les éduquer ? Quelle que soit l'opinion que nous en ayons, il faut nous persuader que tout comportement comme tout jugement de valeur comportent à une dimension coutumière, tant, si diverses et opposées entre elles que soient les coutumes, sont impérieuses relativement à notre conscience celles du lieu où nous sommes nés. Cet argument se prolonge dans le bref essai sur la crédulité *Que c'est folie de rapporter le vray et le faux à notre suffisance* : « [a] Si nous appellons monstres ou miracles ce où notre raison ne peut aller, combien s'en presente il continuellement à nostre veüe ? »¹⁰.

L'essence de toute éducation tient donc à la manière d'inculquer des moeurs conformes à la visée de la sagesse et propres à développer une conscience permettant à chacun d'infléchir son comportement selon des normes incontestables. C'est pourquoi Montaigne ridiculise sans ménagement les pédagogues qui, faute de pouvoir faire que les enfants s'incorporent ce qu'on leur apprend, se contentent de les en enfler, induisant ceux-ci à la suffisance et au mépris : « [a] Quand bien nous pourrions estre sçavants du scavoir d'autrui, au moins sages ne pouvons nous estre que de nostre propre sagesse »¹¹. D'où qu'« [a] ayant plutost envie d'en tirer un habil' homme qu'un homme sçavant, je voudrois aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine »¹².

Telle est la condition pour retrouver une démarche socratique d'enseignement par des exercices où se manifestent les dispositions de l'élève au discernement et qui permettent au maître, quelle qu'en soit la difficulté, de se « [c] ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion nous gastons tout : et de la scavoir choisir, et s'y conduire bien mesurement c'est une des plus ardues besongnes que je sçache : et est l'effect d'une haute ame et bien forte, sçavoir condescendre à ses allures puériles et les guider »¹³. L'éducation ainsi conçue vise moins à encombrer la mémoire qu'à déterminer la conscience vive, et

Montaigne s'inspire encore de Platon pour concevoir une pédagogie dialoguée où la variété des exemples et des cas vient mettre à jour progressivement la structure d'une idée, d'une démarche ou d'un problème. Cette méthode doit faire du questionnement un ensemble de « réflexes » appris au point de ne plus pouvoir être distingués de la nature même de l'élève, parce qu'est entièrement nôtre ce que nous avons réellement assimilé : « [c] Qui suit un autre, il ne suit rien. Il ne trouve rien, voire il ne cherche rien. (...) [a] ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien : à sçavoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne vise qu'à le former [c] Qu'il cele tout ce dequoy il a été secouru, et ne produise que ce qu'il en a faict. »¹⁴.

Parce que les principes du jugement ne sont ni abstraits, ni généraux, mais toujours relatifs à l'essence des objets sur lesquels il s'exerce, la variété des exercices importe avant tout. Cette intention prime en toute matière et indique la nécessité de fonder l'autonomie de l'élève sur l'augmentation de ses capacités de discernement et d'endurance. L'attention prêtée à l'activité physique s'y rapporte directement : « [c] Il le faut rompre à la peine et à aspreté des exercices, pour le dresser à la peine et aspreté de la deslouveure, de la colique, du caustere, et de la geaule, et de la torture »¹⁵.

Essentielle, *l'école du commerce des hommes* fait l'objet de recommandations sur l'attitude à adopter vis à vis d'autrui : réserve et modestie, mais franche curiosité et ouverture. Montaigne entend prémunir la liberté de jugement contre l'esprit courtisan : à ce trait on voit combien son propos éducatif est facile à transposer sur le plan des attitudes politiques. Il s'agit de former l'élève à la décision lucide toutes les fois que son choix peut avoir des conséquences pour lui-même ou pour autrui. Montaigne n'envisage donc pas de peindre le monde sous des couleurs plus brillantes qu'il ne le mérite; c'est une part importante de l'éducation que de savoir oublier les principes généraux pour se concentrer sur les singularités et les exceptions, que celles-ci servent d'exemple à l'admiration ou inspirent le dégoût. Cette herméneutique, à laquelle dispose la lecture des historiens, vise à savoir récuser les opinions dominantes : la capacité manifestée par le jeune La Boétie pour discerner en Plutarque les éléments dont il allait faire le thème de son *Discours de la Servitude volontaire* sert ici d'emblème.

Comparant les attitudes individuelles dans le cadre des relations sociales, l'élève « [a] s'engendrera envie des bonnes et mespris des mauvaises »¹⁶. A cet effet, il convient de ne pas brusquer le cours de cette expérience, qui vise l'éducation du désir et des facultés naturelles et non pas l'inculcation d'une quelconque raideur morale. Il n'est pas question d'ajouter à la confusion des choses en s'imaginant pouvoir amender leur cours : l'histoire nous apprend combien cette illusion a pu faire verser de sang, et il importe d'endurer ce qui ne dépend pas de nous et de « restreindre les appartenances de nostre vie à leurs justes et naturels limites »¹⁷. C'est là l'essentiel, qui converge en l'occurrence avec les enseignements de la philosophie : celle-ci préside en effet cette éducation et recommande elle-même l'initiation à quelques sciences positives, sous la direction de spécialistes conviés à titre auxiliaire par le précepteur.

Scepticisme et nature humaine

[c] « Je propose les fantaisies humaines et miennes, simplement comme humaines fantaisies, et séparément considérées, non comme arrêtées et réglées par l'ordonnance celeste, incapables de doute et d'altercation : matière d'opinion, non matière de foy; ce que je discours selon moy, non ce que je croy selon Dieu, comme les enfans proposent leurs essais : instruisables, non instruisants; d'une manière laïque, non clericale, mais très-religieuse tousjours »¹⁸. Insérée après la dernière édition parue du vivant de l'auteur, cette phrase prend une valeur testamentaire : il faut juger ses propositions moins selon ce qu'elles affirment qu'en fonction de ce qu'elles donnent à penser. Cela suppose la différence de nature entre humaines fantaisies

et ordonnances divines : les premières ne rencontrent pas les secondes, sinon par hasard. Le nier serait, faute de pouvoir l'étayer de manière tangible, faire preuve de présomption, « maladie naturelle et inévitable »¹⁹. On voit donc comment le scepticisme montaniste est bien autre chose qu'un relativisme : il repose sur une anthropologie qui fait de l'imagination fantasque et déréglée le mode d'être spontané de l'esprit. *L'Apologie de Raymond Sebond*, qui oppose les comportements habituels des divers êtres vivants aux arcanes de la science, le manifeste spécialement. Toute opinion sera mieux fondée en fonction de faits que sur des principes forgés pour l'occasion. Cela vaut même pour la morale théologique : « [c] la marque peculière de nostre vérité devrait estre nostre vertu, comme elle est aussi la plus celeste marque et la plus difficile, et que c'est la plus digne production de la vérité »²⁰.

Puisque nous embrassons invinciblement la foi du lieu qui nous a vu naître, il nous appartient d'agir de sorte que ceux mêmes qui ne la partagent pas conçoivent du respect pour elle en observant la vertu de ceux qui s'en réclament. Le relativisme de Montaigne est donc avant tout un réalisme qui évite les fictions contraires à l'expérience. Renversant l'anthropocentrisme, il cherche au sein du monde les signes de la grandeur divine : « [a] Considerons donq pour cette heure l'homme seul, sans secours estranger, armé seulement de ses armes, et despourveu de la grace et de la connaissance divine, qui est tout son honneur, sa force et le fondement de son estre »²¹ Pascal n'aura qu'à recopier de telles phrases pour les intégrer à son discours. Montaigne fonde son propos sur cette opération de « réduction » : les qualités propres à l'homme sont discernées hors de tout cadre préétabli, en fonction de la seule description des actes et du rapport à leurs motivations. Toute certitude renvoie à ce réductionnisme métaphysique destiné à sauvegarder l'esprit humain des illusions présomptueuses qui lui font considérer le monde comme devant tomber sous sa coupe : « [a] c'est par la vanité de cette mesme imagination qu'il s'egale à Dieu, qu'il s'attribue les conditions divines, qu'il se trie soy-mesme et separe de la presse des autres creatures »²². Ce que font naturellement les animaux (et ce pourquoi nous avons besoin d'éducation) manifeste que les bêtes témoignent de la grandeur divine de la nature. Le comparatisme ne se limite pas aux coutumes humaines, il se généralise à toute forme de vie : c'est l'organisation des comportements qui importe, non les discours que nous nous tenons.

L'exercice du doute prouvera davantage que tout savoir dogmatique : « [a] La peste de l'homme, c'est l'opinion de savoir »²³. Il y a plus de sagesse à demeurer en suspens qu'à se ranger à un dogme mal établi, et c'est parce que le langage témoigne de cette présomption - « Je doute » est encore une affirmation - que Montaigne fait de sa devise, « Que says-je ? », une question qui rappelle l'ignorance où nous nous trouvons des raisons de toutes choses, quelles que puissent être les lumières dont nous disposons sur tel ou tel point particulier : parce que nous sommes sujets à « naturaliser » les hypothèses que nous forgeons à tout moment, il n'en faut point faire qui ne soient pesées par des raisons convaincantes. Les principes philosophiques les plus variés pouvant être soumis au doute, ses propres principes ayant été formulés par fragments ici et là, Montaigne nomme lui-même son projet : « [c] Nouvelle figure : un philosophe imprémédité et fortuite! »²⁴.

Ce renversement des valeurs philosophiques n'est pas sans analogie avec celui opéré par Nietzsche. Les thèses les plus traditionnelles de la philosophie, celles relatives à l'âme en particulier, reflètent les craintes et les espoirs des hommes plutôt que leur raison, ployable à toute fin, comme le répétera Pascal. Seule la fortune nous met en chemin de quelque vérité : à travers cette impuissance que nous confessons, nous rendons grâce à Dieu sans nous attribuer une grandeur qui n'est pas nôtre. « [a] Notre esprit est un util vagabond, dangereux et téméraire : il est malaisé d'y joindre l'ordre et la mesure. (...) On le bride et garrote de religions, de lois, de coutumes, de science, de preceptes, de peines et recompenses mortelles et immortelles; encores voit-on que, par sa volubilité et dissolution, il eschappe à toutes ces liaisons. »²⁵. Les variations dont sont sujets les organes des sens, qui conditionnent tout notre

rapport au monde, et notre humeur en général, fournissent d'innombrables exemples de la difficulté à percevoir objectivement les qualités des êtres. Un argument frappant peut être tiré des rêves prémonitoires, qui se manifestent alors que notre esprit est le plus éloigné de la lucidité que lui prêtent les philosophes.

Le caractère hétéroclite des coutumes humaines ruine toute tentative d'unifier les tendances de l'esprit humain : « [b] il est croyable qu'il y a des lois naturelles, comme il se voit es autres creatures; mais en nous elles sont perdues, cette belle raison humaine s'ingerant partout de maistriser et commander, brouillant et confondant le visage des choses selon sa vanité et inconstance »²⁶. La considération des sens achève cette fresque des errements de nos jugements en exhibant les confusions kinesthésiques : le vertige nous point lors même que nous sommes en sécurité; croiser les doigts suffit à nous faire perdre le sens de la forme des objets que nous touchons; la maladie provoque toutes sortes de troubles sensoriels. Ces variations sont décisives pour privilégier absolument en l'homme le mouvement et le passage. Bodin, que Montaigne apprécie, est accusé de fixer les bornes du croyable en deçà du vraisemblable : l'exemple classique de la résistance des jeunes spartiates à la douleur sert une réflexion qui va vers le « nul ne sait ce que peut un corps » de Spinoza, ou vers le « je peux » des phénoménologues²⁷.

La phénoménologie chez Montaigne

Il nous appartient donc de montrer comment le scepticisme montaigniste anticipe la réduction phénoménologique pratiquée par Husserl. La réputation d'un Montaigne humaniste, éducateur par sa modération, doit faire place à un Montaigne dont la prose est d'autant plus philosophique qu'elle est moins scolastique, et qui engage une voie phénoménologique pour étudier l'esprit. Il étale sa démarche sur les textes antiques - particulièrement ceux de Lucrèce - et modernes. La stratégie d'écriture consiste à comparer ses impressions les plus vivantes aux expériences de même nature consignées dans l'œuvre des principaux auteurs. Se défendant de tout dogmatisme, Montaigne explore une voie où la description éidétique est obtenue en rapprochant les vécus de propositions conceptuelles. La composition des *Essais* est tributaire de cette attitude : aller toujours plus précisément au coeur des choses et approfondir par de nouveaux exemples la rigueur des descriptions et des « essences » dégagées. C'est pourquoi Montaigne se garde de retrancher les textes anciens quand il y ajoute : la lecture recoupe l'expérience telle qu'elle s'est elle-même développée, et approche la « consubstantialité » du livre à son auteur, qui se sont faits ensemble et d'un même mouvement. Les *Essais* consignent une découverte existentielle et méthodologique dont ils sont le protocole : il est légitime, dans cette perspective, de voir en Montaigne un éducateur, sans que son mépris affiché pour le savoir n'en disqualifie le propos à nos yeux.

L'un des essais dont l'écriture a le plus varié, Des livres atteste clairement cette veine : « [a] C'est icy purement l'essay de mes facultez naturelles, et nullement des acquises; et qui me surprendra d'ignorance, il ne fera rien contre moy, car à peine respondroy-je à autrui de mes discours, qui ne m'en reponds point à moy; ny n'en suis satisfait. (...) Qu'on ne s'attende pas aux matieres, mais à la façon que j'y donne. [c] Qu'on voye, en ce que j'emprunte, si j'ay su rehausser mon propos. Car je fay dire aux autres ce que je ne peux si bien dire, tantost par foiblesse de mon langage, tantost par foiblesse de mon sens. (...) J'aimerauy quelqu'un qui me sçache desplumer, je dy par clairté de jugement et par la seule distinction de la force et beauté des propos »²⁸

Ce type de lecture, qu'il recherche au point de masquer délibérément certaines de ses références afin de ne pas biaiser l'opinion des lecteurs, est conforme avec l'accent mis sur la valeur éducative de la poésie et du théâtre, qui figurent le passage d'une situation à une

autre²⁹, et manifestent la nécessité psychologique et pédagogique d'expérimenter toutes sortes d'attitudes, de se mettre à la place d'autrui pour en éprouver les affects (*De l'institution des enfans*) et de se préparer par l'ascèse aux changements qui nous affecteront (I,39, *De la solitude*). Réaction face à tout behaviorisme, le doute montaigniste tient la variété des matières évoquées pour une nécessité : il y va à chaque fois d'une occasion de parfaire des descriptions devant aller toujours davantage au cœur des choses.

Plus fondamentalement, la variation éidétique est en matière de psychologie le complément de la méthode de réduction développée par Montaigne à propos de la connaissance : « [c] en l'estude que je traite de noz meurs et mouvemens, les tesmoignages fabuleux, pourveu qu'ils soient possibles, y servent comme les vrais (...) Je le voy et en fay mon profit egaleme[n]t en ombre qu'en corps. Et aux diverses leçons qu'ont souvent les histoires, je prends à me servir de celle qui est la plus rare et memorable. Il y a des auteurs, desquels la fin c'est dire les evenemens. La mienne, si j'y sçavoye advenir, serait dire sur ce qui peut advenir »³⁰. Attentif aux mouvements et à leur part d'imprévu, Montaigne considère les propriétés suggestives de la variation, et thématise les possibles plutôt qu'il ne raconte l'advenu. Il faut en passer par la limite du croyable et du pensable, à quoi il s'attache avant tout. L'essai *De l'exercitation* montrera ainsi l'éventualité d'une expérience approchée de la mort, même si celle-ci est au-delà de toute expérience : « [a] nous la pouvons approcher, nous la pouvons reconnoistre; et, si nous ne donnons pas jusques à son fort, au moins verrons nous et en pratiquerons les advenuës »³¹.

Une perte prolongée de conscience causée par un accident de cheval permet à Montaigne d'en témoigner, tant fut lent le processus (dont il se souvient) par lequel il recouvra ses esprits : « C'estoit une imagination qui ne faisoit que nager superficiellement en mon ame, aussi tendre et aussi foible que tout le reste, mais à la verité non seulement exempte de desplaisir, ains meslée à cette douceur que sentent ceux qui se laissent glisser au sommeil »³². Montaigne insiste sur les sensations agréables qu'il éprouvait alors : la douleur vint après qu'il eut repris connaissance, et ce fut une autre figure de la mort. La mémoire de l'accident lui-même lui revint plus tard, tandis qu'elle était absente de ses premières visions. La dernière édition apporte des commentaires éclairants qui donnent une portée générale au récit : « [c] Il n'est description pareille en difficulté que la description de soy-mesme, ny certes en utilité (...) Je peins principalement mes cogitations, subject informe, qui ne peut tomber en production ouvragere. A toute peine le puis je coucher en ce corps aérée de la voix. (...) Je m'estalle entier : c'est un skeletos où, d'une veuë, les veines, les muscles, les tendons paroissent, chaque piece en son siege. (...) Ce ne sont mes gestes que j'écris, c'est moy, c'est mon essence »³³.

Entre la première publication et les ajouts ultérieurs, Montaigne radicalise son intention : d'abord mise en forme d'une expérience dont la mort est la limite, l'écriture se développe en une éidétique de l'existence personnelle, poursuivie de texte en texte. L'essai *Nous ne goustons rien de pur* procède ainsi à un passage à la limite dans une expérience de pensée : « [c] Quand j'imagine l'homme assiégé de commoditez desirables (mettons le cas que tous ses membres fussent saisis pour toujours d'un plaisir pareil à celui de la generation en son point plus excessif) je le sens fondre sous la charge de son aise, et le vois du tout incapable de porter un si pure, si constante volupté et si universelle. De vray, il fuit quand il y est, et se haste naturellement d'en eschapper, comme d'un pas où il ne se peut fermir, où il craint d'enfondrer »³⁴. Si l'excès de jouissance est insupportable, c'est que le mélange est notre condition. Si la première édition se contentait d'une approche littéraire et morale de ce thème, la dernière rédaction ajoute cette fiction kinesthésique qui manifeste la tournure prise par le propos de Montaigne.

Conçu pour la seconde édition, le livre III est particulièrement significatif de cette recherche, affichée dès le premier essai *De l'utile et de l'honneste* : « [b] Notre estre est simenté de qualitez malades; l'ambition, la jalousie, l'envie, la vengeance, la superstition, le

désespoir logent en nous d'une si naturelle possession que l'image s'en reconnaît aussi aux bestes; voire et la cruauté, vice si dénaturé : car au milieu de la compassion, nous sentons au dedans je ne sais quelle aigre-douce pointe de volupté maligne à voir souffrir autrui; et les enfants le sentent (...) Desquelles qualitez qui osteroit les semences en l'homme, détruirait les fondamentales conditions de notre vie »³⁵. L'orientation des *Essais* est radicalisée : l'exploration de l'esprit renforce encore les considérations sur la violence; à la suite de ces phrases, Montaigne ajoute : « [b] Le bien public requiert qu'on trahisse et qu'on mente [c] et qu'on massacre ». Son entreprise est donc moins directement morale qu'elle n'est phénoménologique, décrivant le comportement d'esprits en situation d'agir les uns sur les autres. La violence partout répandue atteste de la dimension originaire revêtue au sein de l'humanité par la méconnaissance de limites. Composite en sa figure, n'atteignant rien de pur, l'humanité n'est pas dotée d'une essence séparable de ses actions; c'est pourquoi Montaigne entreprend d'en dresser le tableau baroque selon une démarche existentielle.

Il confirme ce projet au début de l'essai *Du repentir* : « [b] Les autres forment l'homme; je le recite et en représente un particulier bien mal formé, et lequel, si j'avoy à façonner de nouveau, je ferois vraiment bien autre qu'il n'est. Mais'hui, c'est fait. Or les traits de ma peinture ne forvoyent point, quoy qu'ils se changent et se diversifient. Le monde n'est qu'une branloire perenne. (...) La constance mesme n'est autre chose qu'un branle plus languissant. Je ne puis assurer mon object. Il va trouble et chancelant, d'une yvresse naturelle. Je le prens en ce point, comme il est, en l'instant que je m'amuse à luy. Je ne peints pas l'estre. Je peints le passage : non un passage d'aage en aage, ou, comme dict le peuple, de sept en sept ans, mais de jour en jour, de minute en minute. Il faut accommoder mon histoire à l'heure. Je pourray changer, non de fortune seulement, mais aussi d'intention. C'est un contrerolle de divers et muables accidens et d'imaginations irresoluës et, quand il y eschet, contraires : soit que je sois autre moymesme, soit que je saisisse les subjects par autres circonstances et considérations »³⁶.

Montaigne précise, dans l'essai *De trois commerces*, que son esprit ne requiert pas de matière livresque pour s'activer; il est question, une fois encore, de jugement plutôt que de mémoire, de méditation plutôt que de savoirs académiques. Ceux qui les possèdent se révèlent d'une telle mauvaise foi que ces modes de connaissance sont à nouveau critiqués dans l'essai *De l'art de conférer* : quelque prix que puisse avoir le savoir, « [b] en ceux-là (et il en est un nombre infiny de ce genre) qui en établissent leur fondamentale et suffisante valeur, qui se rapportent de leur entendement à leur memoire et ne peuvent rien que par livre, je le hay, si je l'ose dire, un peu plus que la bestise. En mon pays, et de mon temps, la doctrine amande assez les bourses, rarement les ames »³⁷, tant l'usage d'un savoir quelconque dépend des motivations de celui qui s'en prévaut : « [b] ils vous assomment de l'autorité de leur experience : ils ont ouy, ils ont veu, ils ont fait; vous estes accablés d'exemples »³⁸.

Cette défiance vaut pour toute institution scolaire produisant ses normes sans se soucier de ceux qui en incarnent les missions; ceux-ci doivent être jugés moins sur leur compétence technique que sur la qualité de jugement qui en est résultée : « [b] le fruit de l'experience d'un chirurgien n'est pas l'histoire de ses praticques, (...) s'il ne sçait de cet usage tirer dequoy former son jugement »³⁹. S'agissant de ceux qui régissent les esprits comme de ceux qui dirigent le monde, « [b] ils sont bien loins au dessous de nous, s'ils ne sont pas bien loing au dessus. Comme ils promettent plus, ils doivent aussi plus »⁴⁰. Il faut se défier en particulier des mots dont la portée prétendument générale fait perdre de vue les hypothèses fragiles qui les justifient. La descendance de Montaigne est donc une philosophie de la description éidétique adossée à l'expérience personnelle.

Nombre de remarques qui parsemaient l'essai sur l'éducation se retrouvent dans ces textes : elles sont moins « pédagogiques » que liées aux descriptions anthropologiques qui ont nourri l'écriture des *Essais*. Ainsi, « [b] de toutes choses les naissances sont faibles et tendres.

Pourtant faut-il avoir les yeux ouverts aux commencements, car comme lors en sa petitesse on n'en descouvre pas le dangier, quand il est accreu on n'en descouvre plus le remede. »⁴¹. Ramenée à sa structure originale, chaque modalité d'existence est liée à une explicitation plus fondamentale, que le simple empirisme ne pourrait atteindre. Pas davantage ne le pourrait une connaissance trop abstraite, car la théorisation porte trop souvent sur des phénomènes dont la réalité n'est pas étayée par une description rigoureuse : « [b] Ne cherchons pas des illusions de dehors et inconnuës, nous qui sommes perpétuellement agités d'illusions domestiques et nostres »⁴²; « [b] Je vois ordinairement que les hommes, aux faicts qu'on leur propose, s'amuse[n]t plus volontiers à en chercher la raison qu'à en chercher la verité : ils laissent là les choses et s'amuse[n]t à traiter les causes. Ils passent par dessus les effects, mais ils en examinent curieusement les consequences »⁴³.

Nous avons pour l'essentiel extrait des deux premiers *Livres* des éléments ajoutés tardivement par Montaigne. Les textes que nous citons dans le troisième proviennent en revanche de passages que Montaigne n'a nullement retouchés après coup : ils correspondent à une formulation définitive de son jugement. Les citations figurant en exergue de cet article peuvent illustrer la façon dont cette position s'est affirmée : le premier état du texte se réfère à un ordre naturel, et en constate l'absence dans le cas des esprits. Livrés à eux-mêmes, ils déploient une activité définalisée et sans règle. Le contrôle de l'imagination semble constituer une parade possible, la fixation de normes paraissant suffire à les « brider ». C'est cela qui est invalidé à l'étape suivante de la rédaction : chaque domaine de positivité contenant les germes d'une présomption nouvelle, c'est seulement de la pratique du scepticisme que peut être attendue une certaine modération. Mais la résurgence incessante de l'oubli des limites et de la violence exige de ce scepticisme qu'il fonde une méthode d'étude de l'esprit par lui-même, afin qu'une limite philosophique soit posée : la « proto-phénoménologie » de Montaigne se radicalise alors et, par delà l'intention pragmatique, la dimension d'exploration des structures propres à l'esprit s'approfondit : concevoir l'ignorance relève d'une méthode spécifique, par laquelle Montaigne parvient à définir avec certitude la nature de son objet : la connaissance de soi suppose la confrontation tant avec les représentations qu'avec les discours et les événements, cette fois-ci non plus afin d'y absorber l'esprit, mais avec le souci d'en étudier les formes et d'en explorer les allées et venues. C'est à effectuer pour soi-même une telle conversion que Montaigne invite chacun, et en ce sens, l'intention éducative habite effectivement le cœur de sa pensée.

Devant à une retraite méditante d'incarner un comportement essentiel à notre compréhension de la figure moderne de l'écrivain, Montaigne n'est pas essentiellement un théoricien de l'éducation, sinon au sens de l'inculcation d'une attitude de distance flegmatique. Les textes consacrés aux enfants, aux animaux, aux nations « sauvages », aux attitudes de la conversation, à la lecture, etc., présentent cependant une doctrine véritable, à condition de la référer à la pensée qui la sous-tend, qui se radicalise à mesure que progresse l'écriture des *Essais*. Son anthropologie fait de l'oubli des limites naturelles de nos facultés la source principale de la violence, sa méthode de description quasi-phénoménologique des états de conscience définit l'éducation comme l'apprentissage de soi-même, pour connaître ses forces et ses faiblesses, s'endurcir et accepter sa condition mortelle. La curiosité pour le monde témoigne de la vacuité d'un for intérieur qui ne serait pas habité de la richesse de l'entière humaine condition, et fait de l'éducation la construction de la conscience authentique.

Notes

1. Gérard Wormser (France) : Est responsable de la philosophie et des sciences sociales pour les éditions Encyclopaedia Universalis (Paris), et maître de conférences à l'Institut d'études politiques de Paris. Ses recherches portent en particulier sur la question du jugement en phénoménologie, de Husserl à Sartre et Merleau-Ponty. Il est l'auteur de plusieurs articles sur Montaigne.

2. Montaigne, *Œuvres complètes*, textes établis par Albert Thibaudet et Maurice Rat, Paris, Gallimard, Collection La Pléiade, 1962, *Les essais*, I, 8, p. 33. Les lettres [a], [b] et [c] utilisées dans les éditions actuelles des *Essais* signalent les trois couches successives du texte : 1580, 1588 et 1595.
3. id., III, 11, p. 1007.
4. id., I, 26, p. 149.
5. Émile Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p. 258.
6. *Essais*, I, 20, p. 91.
7. id., I, 23, p. 106.
8. id., p. 107.
9. id., p. 108.
10. I, 27, p. 178.
11. I, 25, p. 137.
12. I, 26, p. 149.
13. id.
14. id., p. 151.
15. id., p. 153.
16. p. 155.
17. p. 158.
18. I, 56, p. 308.
19. II, 12, p. 429.
20. II, 12, p. 418.
21. id., p. 427.
22. id., p. 429.
23. id., p. 468.
24. id., p. 528.
25. id., p. 541.
26. id., p. 564.
27. Cf. II, 32, p. 811, et aussi I, 27, p. 217.
28. *Ibi*, II, 10, pp. 387-388.
29. « [a] ayant premièrement agité le poète à la cholère, au deuil, à la hayne, frappe encore par le poète l'acteur, et par l'acteur consecutivement tout un peuple. » I, 37, p. 228. C'est par le théâtre que Montaigne conclut l'essai *De l'institution des enfans*, et la seule proposition institutionnelle qu'il formule recommande la création de théâtres publics.
30. I, 21, p. 104.
31. II, 6, p. 351.
32. id., p. 354.
33. id., p. 359.
34. II, 20, p. 656.
35. III, 1, pp. 767-768.
36. III, 2, p. 782.
37. III, 8, p. 905.
38. id., p. 909.
39. id.
40. p. 910.
41. III, 10, *De mesnager sa volonté*, p. 998.
42. id., p. 1009.
43. III, 11, p. 1003-1004.

Quelques lectures

Dainville, François de. *L'éducation des Jésuites*. Paris, Editions de Minuit, 1978.
 Friedrich, Hugo. *Montaigne*. Paris, Gallimard, 1949.
 Kahn, Ouzoulias, Thierry. *L'éducation, approches philosophiques*. Paris, PUF, 1990.
 Rigolot, François. *Les Métamorphoses de Montaigne*. Paris, PUF, 1988.
 Nakam, Géralde. *Montaigne, la manière et la matière*. Paris, Klincksieck, 1992.