

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 24 (1933)

Artikel: La pédagogie de Montaigne
Autor: Barbey, Léon
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-112050>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La pédagogie de Montaigne.

Montaigne, pédagogue ? Quelle ironie ! Sans doute, il n'est pas un manuel d'histoire de la pédagogie qui ne lui consacre quelques bonnes pages, qui puisse omettre d'exposer, au moins sommairement, les principes de l'*institution des enfants*. A lire ces résumés, à trouver Montaigne cité, étudié, classé comme un pédagogue parmi d'autres pédagogues, on est tenté, précisément, de prendre Montaigne pour un pédagogue parmi d'autres pédagogues : et on ne sent pas l'ironie. Mais, au sortir de la lecture de la dernière page du dernier livre des *Essais*, relever la tête en fermant son volume, et penser tout à coup qu'on avait vu, jadis, le nom de Montaigne figurer en une quelconque table des matières d'un traité de pédagogie, à ce coup, il est impossible que le sourire du lecteur des *Essais* n'explose pas en éclat de rire.

Car Montaigne n'est pas un pédagogue...

Je me demande même ce qu'il est. Un moraliste ? Il se moque trop des prêcheurs pour vouloir en être un. Un psychologue ? S'il avait usé de ce terme, — qu'on trouve pour la première fois en 1590 chez Goclénius, selon M. André Lalande, — Montaigne l'eût employé vraisemblablement avec ce dédain qu'affectionnait naguère Jules Renard, par exemple, pour qui l'épithète *psychologique* semblait prédestinée à traduire la dernière injure dont on puisse accabler la phrase d'un méchant écrivain. Montaigne serait-il philosophe ? Fermez donc le bec à ce « caquet scolaire » ! Montaigne est alors un humaniste ? Voyez-vous cet humaniste qui « ne se prend pas aux Grecs » (II, 10), qui « n'apprit jamais langue que par routine, et qui ne sait encore que c'est d'adjectif, conjonctif et d'ablatif ? » (I, 48).

Il faut donc renoncer à caser Montaigne, lui plus que personne, dans une catégorie rigoureusement étiquetée, pas plus dans la pédagogique que dans une autre. S'il parle de « ces esprits surveillants et pédagogues des causes divines et humaines »

(II, 12), c'est dans l'*Apologie* de Raymond Sebond, où il les cingle avec âpreté. Il nous rappelle d'ailleurs cruellement l'éty-mologie de ce mot, en désignant les maîtres d'école par le terme *pédants* (II, 31). Les douloureux souvenirs du temps où il était entre leurs mains ne se sont pas évanouis ; après avoir dit tout le soin dont il fut entouré au collège de Guyenne, à Bordeaux, « tant y a, ajoute-t-il amèrement, que c'était toujours collège » (I, 26). Voilà qui en dit long sur les sentiments de Montaigne envers les pédagogues.

Mais, à y regarder de plus près, peut-être est-ce précisément pour toutes ces raisons que les « faiseurs de livres », et de livres pédagogiques, s'il vous plaît ! s'obstinent à placer Montaigne dans le cortège des pédagogues. Oui, les manuels ont raison, peut-être autrement que certains l'imaginent, mais raison quand même. Montaigne mérite qu'on l'écoute « bavasser » sur la pédagogie justement parce qu'il n'est cantonné ni en éthique, ni en psychologie, ni en sciences naturelles, ni en langues anciennes, ni en pédagogie, mais que, de tout cela, il a voulu prendre la juste mesure, nécessaire et suffisante à former un homme complet et normal. Il ne se faufile pas de lui-même dans le rang des pédagogues pour y parader sous l'érudit bonnet de docteur. Lui qui n'a pas toujours su ou voulu exprimer la distinction à faire entre la valeur d'une discipline et celle de ses parangons, — écoutez-le railler sur le chapitre de la médecine ou de la philosophie ! — il entre dans la pédagogie sans aimer les pédagogues. On ne pourra du moins pas prétendre qu'il est aveuglé par les préjugés de la corporation : il y parle avec autorité, pour avoir une vue saine et synthétique des éléments qui, de l'enfant, font un homme.

* * *

Un double filon apparaît, qu'il faut suivre et exploiter dans les *Essais*, pour en extraire les idées pédagogiques. Il est d'abord un petit groupe de chapitres et quelques paragraphes où Montaigne fait consciemment et explicitement de la pédagogie ; ce sont surtout les chapitres¹ : De l'institution des enfants (I, 26) et De l'affection des pères aux enfants (II, 8). Puis on se met en quête des passages disséminés dans toute l'œuvre où, sans

¹ Nous suivons l'*Edition municipale* pour la numérotation des chapitres ; au livre I, les chapitres XV à XL correspondent respectivement aux chapitres XIV à XXXIX des éditions qui suivent le texte de 1595.

qu'il le signifie lui-même, Montaigne émet des réflexions qui contiennent quelque germe pédagogique. On peut alors tenter de construire son système pédagogique, toutes réserves faites sur l'incongruité qu'il y aurait à attribuer à Montaigne la systématisation rigoureuse de ses idées.

* * *

« Nous sommes bâties de deux pièces principales essentielles, desquelles la séparation, c'est la mort et ruine de notre être (II, 12). — Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps, qu'on dresse ; c'est un homme : il n'en faut pas faire à deux ; et , comme dit Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelés à même timon (I, 25). — Pouvons-nous pas dire qu'il n'y a rien en nous pendant cette prison terrestre, purement ni corporel ni spirituel, et qu'injustement nous démembrons un homme tant vif ?.... C'est bien raison, comme ils disent, que le corps ne suive point ses appétits au dommage de l'esprit : mais pourquoi n'est-ce pas aussi raison que l'esprit ne suive pas les siens au dommage du corps ? (III, 5.) »

Voilà donc ce qu'il importe d'abord de saisir : la formation d'un homme complet exige qu'on cultive en lui tout ce qui fait qu'un homme est un homme, sans rien détruire de ce qui est humain. « Tout y est bon, ou au moins, tout y est humain » (II, 17). Notons la restriction. Un programme d'éducation doit pourvoir à l'intégrité des facultés et des fonctions. Mais le principe d'intégrité est lui-même subordonné à un principe d'unité. L'homme n'est pas un corps *et* une âme, il est corps-âme. On l'oublie quand on veut jouer à l'esprit pur :

« C'est toujours à l'homme que nous avons affaire, duquel la condition est merveilleusement corporelle (III, 8). — Tout mouvement nous découvre... Entre les fonctions de l'âme, il en est de basses : qui ne la voit encore par là, n'achève pas de la connaître et, à l'aventure, la remarque-t-on mieux où elle va son pas simple (I, 50). »

L'unité ne s'établit cependant point dans le multiple autrement que par un certain ordre qu'on y instaure. Encore qu'il ne faille négliger ni l'âme pour le corps ni le corps pour l'âme, l'homme ne se développe humainement qu'en tenant compte de l'inégalité naturelle de cette âme et de ce corps. Car cette inégalité n'est pas moins naturelle que cette composition. « Les philosophes, avec grand'raison, nous renvoient aux règles de

nature... Comme elle nous a fournis de pieds, à marcher, aussi a-t-elle de prudence, à nous guider en la vie... Le plus simplement se commettre à nature, c'est s'y commettre le plus sage-ment » (III, 13). Toutefois, « nous devons bien prêter un peu à la simple autorité de nature, mais non pas nous laisser tyran-niquement emporter par elle : la seule raison doit avoir la conduite de nos inclinations » (II, 8). Il s'agit donc de trouver un ordre raisonnable, et, pour cela, de chercher par rapport à quoi il faut ordonner la vie, en déterminer le but.

« A qui n'a dressé en gros sa vie à une certaine fin, il est impossible de disposer les raisons particulières : il est impossible de ranger les pièces, à qui n'a une forme du total en sa tête : à quoi faire la provision des couleurs, qui ne sait ce qu'il a à peindre ?... L'archer doit premièrement savoir où il vise, et puis accommoder la main, l'arc, la corde, la flèche et les mouvements : nos conseils fourvoient parce qu'ils n'ont pas d'adresse et de but : nul vent ne fait, pour celui qui n'a pas de port destiné (II, 1).»

La détermination du but de la vie est donc capitale, c'est la morale qui donne son sens à la pédagogie. On peut y appliquer ce que dit Montaigne à propos de la médecine : « Il n'y a pas grand danger de nous mécompter à la hauteur du soleil, ou en la fraction de quelque supputation astronomique : mais ici, où il y va de tout notre être, ce n'est pas sagesse de nous abandonner à la merci de l'agitation de tant de vents contraires » (II, 37).

Tant de vents contraires ! Montaigne ne craint pas de tenir tête à la tempête. Il fonce avec véhémence contre la pédagogie de son temps. Et il ne mâche pas ses mots.

« Je retombe volontiers sur ce discours de l'ineptie de notre institution : elle a eu pour sa fin, de nous faire, non bons et sages, mais savants ; elle y est arrivée : elle ne nous a pas appris de suivre et embrasser la vertu et la prudence, mais elle nous en a imprimé la dérivation et l'étymologie ; nous savons décliner vertu, si nous ne savons l'aimer ; si nous ne savons que c'est que prudence par effet et par expérience, nous le savons par jargon et par cœur... elle nous a choisi, pour notre apprentissage, non les livres qui ont les opinions plus saines et plus vraies, mais ceux qui parlent le meilleur grec et latin, et parmi ses beaux mots nous a fait couler en la fantaisie les plus vaines humeurs de l'antiquité (II, 17). — De vrai, le soin et la dépense de nos pères ne vise qu'à nous meubler la tête de science ; du jugement et de la vertu, peu de nouvelles.

Criez d'un passant à notre peuple : « O le savant homme ! » et d'un autre : « O le bon homme ! » il ne faudra pas à détourner les yeux et son respect vers le premier. Il y faudrait un tiers crieur : « O les lourdes têtes ! » (I, 25).

Montaigne est ce tiers crieur.

« Si notre âme n'en va un meilleur branle, si nous n'en avons le jugement plus sain, j'aimerais aussi cher que mon écolier eût passé le temps à jouer à la paume : au moins le corps en serait plus allègre (*ib.*). — L'estimation et le prix d'un homme consiste au cœur et à la volonté : c'est là où gît son vrai honneur (I, 31).

Epaminondas est le plus excellent des « trois excellents hommes » par cette perfection des moeurs et de la conscience « qui doit être principalement considérée, qui seule marque véritablement quels nous sommes, et laquelle je contrepèse seule à toutes les autres ensemble » (II, 36).

Montaigne affirme énergiquement et même rageusement le primat de l'éducation morale. Il n'admet pourtant pas, telle quelle, toute manière de voir qui règne chez les moralistes. Il tient à une certaine hiérarchie des vertus et des vices ; ceux-ci, « les instructeurs mêmes les rangent mal, à mon gré » (II, 2). Avant tout, il importe de former le jugement, ce jugement qu'en matière morale les anciens appellent conscience et dont la vertu première se nomme prudence.

« A la vérité, c'est raison qu'on fasse grande différence entre les fautes qui viennent de notre faiblesse et celles qui viennent de notre malice : car en celles-ci nous nous sommes bandés à notre esclavage contre les règles de la raison que nature a empreintes en nous ; et en celles-là, il semble que nous puissions appeler à garantir cette même nature, pour nous avoir laissés en telle imperfection et défaillance. De manière que prou de gens ont pensé qu'on ne pouvait prendre à nous que de ce que nous faisons contre notre conscience (I, 16). — Le nœud qui me tient par la loi d'honnêteté me semble bien plus pressant et plus pesant que n'est celui de la contrainte civile ; on me garrotte plus doucement par un notaire que par moi : n'est-ce pas raison que ma conscience soit beaucoup plus engagée à ce en quoi on s'est simplement fié d'elle ?... La condamnation que je fais de moi est plus vive et plus raide que n'est celle des juges, qui ne me prennent que par le visage de l'obligation commune ; l'étreinte de ma conscience, plus serrée et plus sévère (III, 9). »

L'exposé détaillé des idées morales de Montaigne ne saurait trouver place ici. A notre point de vue, il suffit d'avoir constaté l'étroite dépendance de la morale à laquelle il assujettit la pédagogie, au nom de la nature, et le devoir primordial qu'il lui assigne en conséquence de former la conscience de l'enfant. Il n'est point arrêté par le scrupule, — maladif comme tout scrupule — de violenter par là cette conscience. Il pense tout au contraire que la nature réclame cette formation, que la docilité de l'esprit et la soumission de la volonté est dans l'ordre de la saine nature, pourvu que ce soit envers le vrai et le bien. De même, il faut se contenter de signaler en passant les déficiences de cette morale ; craignant par-dessus tout d'aller trop haut et de perdre l'équilibre, elle s'attarde à mi-côte et oublie que les saints et les génies, sans cesser d'être humains, loin de là, ont trouvé dans des régions bien supérieures un équilibre bien plus parfait.

Quoi qu'il en soit, Montaigne entend que, la nature étant donnée, elle-même nous invite à y changer quelque chose. L'éducation peut et doit affirmer, corriger, améliorer, — comme elle peut dépraver, si elle est défectueuse. « Une bonne institution, elle change le jugement et les mœurs » (II, 17). Mais elle ne réussit pas toujours : « Les inclinations naturelles s'aident et fortifient par institution ; mais elles ne se changent guère et surmontent : mille natures de mon temps ont échappé vers la vertu, ou vers le vice, au travers d'une discipline contraire » (III, 2). Des limites sont imposées par la spontanéité même de l'enfant. Montaigne l'a éprouvé. « Je n'ai pas corrigé, comme Socrate, par la force de la raison, mes complexions naturelles et n'ai aucunement troublé, par art, mon inclination : je me laisse aller, comme je suis venu ; je ne combats rien ; mes deux maîtresses pièces vivent, de leur grâce, en paix et bon accord » (III, 12). Ne nous y trompons pas : Montaigne tient à affirmer qu'il n'a pas mutilé sa nature et il le dit ici avec une force qui ne doit pas faire oublier ce qu'il déclare à Mme de Duras : « J'ai mis tous mes efforts à former ma vie » (II, 38), si bien que des dispositions corporelles en ont même été modifiées : « L'institution a gagné cela sur moi (il est vrai que ce n'a pas été sans quelque soin) que, sauf la bière, mon appétit est accommodable indifféremment à toutes choses dont on se paît » (I, 26). Et il est loin de se plaindre de cette transformation.

La première tâche de la pédagogie est ainsi l'éducation morale. « Je trouve que nos plus grands vices prennent leur pli dès notre plus tendre enfance, et que notre principal gouvernement est entre les mains des nourrices » (I, 23). Les jeux des enfants étant leurs plus sérieuses actions, (*ib.*), attention à réprimer les tendances mauvaises qu'ils y manifestent souvent,

« qui sont les vraies semences et racines de la cruauté, de la tyrannie, de la trahison : elles se germent là, et s'élèvent après gaillardement et profitent à force entre les mains de la coutume (*ib.*). — La menterie seule et, un peu au-dessous, l'opiniâtreté, me semblent être celles (les erreurs) desquelles on devrait à toute instance combattre la naissance et le progrès. » (I, 9.)

Il déteste en outre particulièrement l'avarice (I, 12) et l'ivrognerie, « vice grossier et brutal... tout corporel et terrestre » (II, 2). Pas de vin avant seize ou dix-huit ans ! (III, 13). Il condamne l'esprit de querelle, « l'injustice et la vilenie du duel » (II, 27). Il veut qu'on soit de bonne compagnie, et « très loyal serviteur de son prince » (I, 26), sans lui vendre toutefois sa conscience, comme l'exige certaine politique qu'il ne peut admettre (III, 2). S'il paraît concéder la légitimité du suicide pour échapper à quelque douleur insurmontable ou bien à une mort pire (II, 3), il le condamne ensuite « pour quelque prétexte que ce soit » (II, 12). S'il est singulièrement indulgent à la passion amoureuse, c'est qu'il en estime les jouissances trop délectables pour qu'on puisse les modérer ; il serait plus aisé de les fuir tout à fait (III, 10) ; mais, loin de les légitimer, il va jusqu'à prétendre que, même en mariage, on n'y peut rien admettre « que vicieux ou ridicule » (III, 5).

Comment s'y prendre dans la correction des vices ?

« Il faut apprendre soigneusement aux enfants de haïr les vices, de leur propre contexture, et leur en apprendre la naturelle difformité, à ce point qu'ils les fuient non en leur action seulement, mais surtout en leur cœur ; que la pensée même leur en soit odieuse, quelque masque qu'ils portent (I, 23). »

Et le meilleur moyen, le plus positif, c'est de leur faire aimer le bien, de leur faire goûter la « volupté de la vertu ». Il se plaît à faire sonner ces mots aux oreilles de ces prudes moralistes qui semblent croire que l'homme n'est vertueux que s'il est malheureux. Ce mot de volupté,

« s'il signifie quelque suprême plaisir et excessif contentement, il est mieux dû à l'assistance de la vertu qu'à nulle autre assistance. Cette volupté, pour être plus gaillarde, nerveuse, robuste, virile, n'en est que plus sérieusement voluptueuse... L'heur et la bénédiction qui reluit en la vertu remplit toutes ses appartenances et avenues, jusques à la première entrée et extrême barrière (I, 20). »

Il faut lui faire hanter

« cette vertu suprême, belle, triomphante, amoureuse, délicieuse pareillement et courageuse, ennemie professe et irréconciliable d'aigreur, de déplaisir, de crainte et de contrainte, ayant pour guide nature, fortune et volupté pour compagnes (I, 26). »

C'est l'amour, au sens le plus noble et le plus aimable, l'amour du bien, qui fait l'homme et l'enfant vertueux. C'est une vraie philosophie, mais vivante, mais attrayante, qu'ils doivent apprendre pour qu'ils désirent la pratiquer. « Un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes, comme pour la décrépitude » (I, 26). Arrière donc l'éducation placée sous le signe de la terreur, arrière ces châtiments inspirés par la colère et la vengeance et non par la justice ni par le désir d'une correction bienfaisante (II, 31 ; III, 10). « Otez-moi la violence et la force : il n'est rien, à mon avis, qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née » (I, 26). Arrière ces pédagogues au visage renfrogné, à la « trogne trop impérieusement magistrale » (III, 8) : ils n'ont rien d'humain comment formeraient-ils des hommes ? « Cette institution se doit conduire par une sévère douceur » (I, 26).

* * *

L'éducation ainsi conçue amène Montaigne à formuler le principe de ce que notre siècle a dénommé l'« école sur mesure ». Le « gouverneur » doit connaître son élève. Après un moraliste, il doit être un psychologue. « Je ne veux pas qu'il invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour... Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui, pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force » (I, 26). Ainsi faisait Socrate. Sur ce chapitre, Montaigne condamne les classes surpeuplées et même le principe de l'école publique, nécessairement nombreuse.

« Ceux qui, comme notre usage porte, 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'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline (*ib.*). »

Il semblerait logique d'en conclure, entre autres, que l'éducation familiale est dès lors l'idéal, car elle comporte moins d'élèves et assure une plus exacte adaptation de l'enseignement, les parents connaissant leurs enfants mieux que n'importe qui. Montaigne n'a pas cette logique. C'est qu'il se déifie étrangement de l'aveuglement des parents. Il confie donc l'enfant à quelque précepteur. « Ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents : cette amour naturelle les attendrit trop et relâche, voire les plus sages ». Ah ! qu'il veut de bien à son excellent père pour l'avoir mis en nourrice en un petit village, où il s'est habitué pour la vie à la simplicité. De plus, à condition qu'on n'y fasse pas le fat, mais qu'on y garde le « silence et la modestie » nécessaires, « le commerce des hommes est merveilleusement propre » à étendre l'envergure des facultés enfantines par de nombreuses expériences. « Ce grand monde, ... somme, je veux que ce soit le livre de mon écolier ! » (*ib.*). Montaigne verrait néanmoins d'un bon œil que l'Etat intervînt dans l'éducation quand les parents sont en dessous de leur tâche. « Qui ne voit qu'en un état tout dépend de cette éducation et nourriture ? et cependant, sans aucune discrétion, on la laisse à la merci des parents, tant fols et méchants qu'ils soient » (II, 31). Il est pourtant de bons parents : le père de Montaigne, Montaigne lui-même : il laisse à sa femme, plus apte, le soin d'élever leur fille Léonor, et il regrette de n'avoir point de fils en qui

« nourrir, par une douce conversation, une vive amitié et bienveillance (II, 8). — Je veux mal à cette coutume d'interdire aux enfants l'appellation paternelle, et leur en enjoindre une étrangère, comme plus révérentiale, nature n'ayant volontiers pas suffisamment pourvu à notre autorité. Nous appelons Dieu tout puissant, Père ; et dédaignons que nos enfants nous en appellent : j'ai réformé cette erreur en ma famille (*ib.*). »

La première tâche du gouverneur, qui est l'éducation morale, doit s'exercer sur tous les enfants, puisque sans elle nul n'est vraiment homme. « A ce propos, on demandait à Agésilas ce

qu'il serait d'avis que les enfants apprisse : « Ce qu'ils doivent faire étant hommes », répondit-il. Et Montaigne de l'en louer. Mais aussi il comprend la nécessité de tenir compte des différences individuelles. Ainsi, la part qui échoit aux filles est autre que celle qui revient aux garçons.

« La plus utile et honorable science et occupation à une mère de famille, c'est la science du ménage. J'en vois quelqu'une avare ; de ménagères, fort peu ; c'est sa maîtresse qualité, et qu'on doit chercher avant toute autre, comme le seul douaire qui sert à ruiner ou à sauver nos maisons. Qu'on ne m'en parle pas : selon que l'expérience m'en a appris, je requiers d'une femme mariée, au-dessus de toute autre vertu, la vertu économique (III, 9), »

ce qui, on le sait, signifie qu'elle doit être une bonne maîtresse de maison. Son mari absent peut, à l'exemple de Montaigne, lui laisser « tout le gouvernement en main ». La paresse des femmes-poupées l'horripile : « Je vois avec dépit, en plusieurs ménages, monsieur revenir maussade et tout marmiteux du tracas des affaires, environ midi, que madame est encore à se coiffer et attifer en son cabinet : c'est affaire aux reines », et il ajoute, bonhomme, « encore, ne sais-je ! ».

* * *

La psychologie différentielle, avant le nom, est encore plus requise dans l'éducation intellectuelle. « Nous et la théologie ne requérons pas beaucoup de science aux femmes » (I, 25). Les bas-bleus sont ridiculisées avec une verve qui dut enchanter Molière. Elles « allèguent Platon et saint Thomas aux choses auxquelles le premier rencontré servirait aussi bien de témoin : la doctrine qui ne leur a pu arriver en l'âme leur est demeurée en la langue » (III, 3). Il ne va pas jusqu'à prétendre, comme fera Chrysale, que la culture d'une femme doit se borner : à connaître un pourpoint d'avec un haut-de-chausse.

Pourvu qu'elles aient l'indispensable vertu économique, il ne voit pas d'inconvénient à ce qu'il s'y ajoute un petit bagage de philosophie morale, à quoi s'allieront heureusement des connaissances d'histoire, — « qu'il ne lui apprenne pas tant les histoires qu'à en juger » (I, 26) — le tout égayé par la poésie, qui « est un amusement propre à leur besoin : c'est un art folâtre et subtil, déguisé, parler, tout en plaisir, tout en montre, comme elles » (III, 3).

Pour les garçons, il convient d'aller plus loin. Toujours préoccupé de formation morale, Montaigne estime les humanités éminemment aptes à servir de fondement à l'instruction parce qu'elles forment, cultivent, développent avant de remplir. Il se félicite, quant à lui, que le latin ait été sa langue maternelle. Mais n'allez pas croire qu'il se glorifie de lire Horace, et Tacite et Lucain dans le texte original : on n'apprend pas le latin pour le savoir, mais pour entrer dans l'intimité de ses auteurs et s'y former le jugement « par les sains exemples des anciens », (II, 17). Connaître l'antiquité à la manière de Montaigne, ce n'est point être versé dans la linguistique, mais y avoir des connaissances, le mot étant synonyme de familiers. Arrière donc, ici encore, les idolâtres de l'érudition et les tyrans de collège, qui jamais n'inspireront le goût des *humaniores litterae*.

« Il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection : autrement, on ne fait que des ânes chargés de livres ; on leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science : laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soi, il la faut épouser... Je ne veux pas qu'on emprisonne ce garçon : je ne veux pas qu'on l'abandonne à la colère et humeur mélancolique d'un furieux maître d'école ; je ne veux pas corrompre son esprit à le tenir à la gêhenné et au travail, à la mode des autres, quatorze ou quinze heures par jour comme un portefaix (I, 26). »

Et méfions-nous des forts en thème !

« Ni ne trouverais bon quand , par quelque complexion solitaire et mélancolique, on le verrait adonné d'une application trop indiscrette à l'étude des livres, qu'on la lui nourrit : cela les rend ineptes à la conversation civile et les détourne de meilleures occupations... A la vérité, nous voyons encore qu'il n'est rien si gentil que les petits enfants en France ; mais ordinairement ils trompent l'espérance qu'on en a conçue ; et, hommes faits, on n'y voit aucune excellence ; j'ai ouï tenir à gents d'entendement, que ces collèges où on les envoie, de quoi ils ont foison, les abrutissent ainsi (*ib.*). »

Il s'agit d'éviter l'excès, la précipitation, l'encombrement de l'esprit, et nullement de favoriser la paresse. En effet, l'élève n'a-t-il pas de curiosité intellectuelle ? « Qu'on le mette pâtissier dans quelque bonne ville, fût-il fils d'un duc », (*ib.*). L'orientation professionnelle ? « Cela dépend du goût particulier d'un chacun » (I, 39), mais c'est « un défaut de nos polices », de n'avoir pas de bureau de renseignements professionnels (I, 35). Chacun doit rester dans son métier (I, 40), sans quoi « par ce train, vous ne

ferez jamais rien qui vaille. Ainsi, il faut travailler de rejeter toujours l'architecte, le peintre, le cordonnier, et ainsi du reste, chacun à son gibier » (I, 17), si l'on veut tirer d'eux des avis pertinents. A ce titre-là, même les érudits les plus spécialisés trouvent grâce : quand ils ne s'arrogent pas le soin de l'éducation première, Montaigne les prise fort dans leur domaine et y proclame leur excellence (I, 44). Les lettres, « moi, je les aime bien, mais je ne les adore pas » (II, 12).

Si donc l'on ne gave pas l'esprit de l'enfant, si l'on ne paralyse pas ses puissances en les enchaînant à une spécialisation trop précoce, son esprit digère bien la science qu'on lui offre, il grandit en tout sens et ses aptitudes s'élargissent. Il n'admet rien à crédit, sans l'avoir compris, mais il est instruit « à se rendre et à quitter les armes à la vérité tout aussitôt qu'il l'apercevra » (I, 26), et d'où qu'elle vienne. Comme tout à l'heure son jugement moral, sa conscience, c'est maintenant son sens critique, le véritable esprit scientifique qui se forme, « plutôt la tête bien faite que bien pleine »... l'habitude de tout faire « passer par l'éamine » (*ib.*)

« Les belles âmes, ce sont les âmes universelles, ouvertes et prêtes à tout ; sinon instruites, du moins instruisables (II, 17). — Les plus belles âmes sont celles qui ont le plus de variété et de souplesse (III, 3). — On dit bien vrai qu'un honnête homme, c'est un homme mêlé (III, 9). »

Le plus bel éloge d'Etienne de la Boëtie tient en deux mots : « c'était vraiment une âme pleine » (*ib.*).

Le gouverneur aide à remplir l'âme et non à la bouffir, en gardant une sage discréction dans ses interventions. Montaigne veut qu'il intervienne, il le tient pour nécessaire, mais le rôle principal dans sa propre formation, c'est l'enfant qui l'exerce. Ce que le gouverneur a de mieux à faire, c'est d'inciter l'élève à travailler par lui-même, à observer pour son compte, à juger choses et gens, à lire, à méditer, d'un mot, à être actif.

« A cet apprentissage, 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 (I, 26). — Les livres m'ont servi non tant d'instruction que d'exercitation (III, 12). — La lecture me sert spécialement à éveiller par divers objets mon discours ; à embesogner mon jugement, non ma mémoire (III, 3). — Le méditer est un puissant

étude et plein, à qui sait se tâter et employer vigoureusement : j'aime mieux forger mon âme que la meubler (*ib.*) »

Montaigne tour à tour se plaint et se vante de sa mauvaise mémoire ; il estime cette faculté moins importante, infiniment moins, que le jugement, qu'il se sait fort bon. Aussi trouve-t-il inutile de lire pour retenir tout ce qu'on a lu : il suffit qu'on en ait, peut-être inconsciemment, assimilé quelque chose, modifié son jugement, tiré quelque opinion nouvelle, eût-on même parfaitement oublié à qui on le doit, ou bien qu'on s'y soit tout bonnement récréé. « Je n'aime pour moi que des livres ou plaisants et faciles qui me chatouillent, ou ceux qui me consolent, et conseillent à régler ma vie et ma mort » (I, 39). Montaigne n'est pas homme à vous refuser le droit de parler « si vous avez pris l'un des Scipions pour l'autre », même après avoir lu Plutarque.

La lecture, du reste, est aussi utile à l'art d'écrire qu'à l'art de penser. Montaigne ne s'est-il pas aperçu, s'étant mis à faire des vers latins, qu'il les fait toujours « à la manière de... », c'est-à-dire en imitant le dernier poète qu'il a lu ! Oh ! le parfait code du style !

« Le parler que j'aime, c'est un parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche ; un parler succulent et nerveux, court et serré ; non tant délicat et peigné, comme vénétement et brusque... plutôt difficile qu'ennuyeux ; éloigné d'affection ; déréglé, décousu et hardi ; chaque lopin y fasse son corps ; non pédantesque, non fratesque, non plaideresque, mais plutôt soldatesque, comme Suétone appelle celui de Jules César (I, 26). — En notre langage, je trouve assez d'étoffe, mais un peu faute de façon : car il n'est rien qu'on ne fait du jargon de nos chasses et de notre guerre, qui est un généreux terrain à emprunter ; et les formes de parler, comme les herbes, s'amendent et se fortifient en les transplantant.... D'aucuns de ces mots que je viens de trier, nous en apercevons plus malaisément l'énergie, d'autant que l'usage et la fréquence nous en ont aucunement avili et rendu vulgaire la grâce ; comme en notre commun, il s'y rencontre des phrases excellentes, et des métaphores, desquelles la beauté flétrit de vieillesse, et la couleur s'est ternie par maniement trop ordinaire (III, 5). »

Pour obtenir cette verdeur dans les phrases, « Je n'en refuis aucune de celles qui s'usent emmy les rues franç ises ; ceux qui veulent combattre l'usage par la grammaire se moquent » (*ib.*),

et « que le gascon arrive si le français n'y peut aller » (I, 26). — « Puissé-je ne me servir que de ceux (les mots) qui servent aux halles de Paris » (I, 26). Pourquoi les savants usent-ils d'un jargon où l'on ne se reconnaît plus ? « Si j'étais du métier, je naturaliserais l'art, autant comme ils artialisent la nature » (III, 5).

L'enseignement de la « rédaction » a trouvé là sa règle d'or.

Et aussi, la rédaction orale, c'est-à-dire l'art de parler, de converser, de « conférer ». « L'étude des livres, c'est un mouvement languissant et faible qui n'échauffe point : là où la conférence apprend et exerce, en un coup » (III, 8). Par elle, l'élève parvient non seulement à retenir de mémoire sa leçon, mais par l'usage, la « réalisation » immédiate qu'il en fait en causant avec son gouverneur, il l'enracine en lui-même et s'apprend à la communiquer.

L'élève de Montaigne ne sera pas un scientifique. Lui-même n'avait guère progressé dans les sciences, qu'il estime peu aptes à la formation intellectuelle.

« En somme, je sais qu'il y a une médecine, une jurisprudence, quatre parties en la mathématique, et grossièrement ce à quoi elles visent ; et à l'aventure encore sais-je la prétention des sciences en général au service de notre vie : mais d'y enfoncer plus avant, de m'être rongé les ongles à l'étude d'Aristote, monarque de la doctrine moderne, ou opiniâtré après quelque science, je ne l'ai jamais fait (I, 26). — C'est, à la vérité, une très utile et grande partie que la science ; ceux qui la méprisent témoignent assez leur bêtise ; mais je n'estime pourtant pas sa valeur jusques à cette mesure extrême qu'aucuns lui attribuent, comme Hérillus le philosophe, qui logeait en elle le souverain bien, et tenait qu'il fût en elle de nous tenir sages et contents ; ce que je ne crois pas, ni ce que d'autres ont dit, que la science est mère de toute vertu, et que tout vice est produit par l'ignorance (II, 12). — N'est enfant des classes moyennes qui ne se puisse dire plus savant que moi, qui n'ai pas seulement de quoi l'examiner sur sa première leçon ; et, si l'on m'y force, je suis constraint assez ineptement d'en tirer quelque matière de propos universel, sur quoi j'examine son jugement naturel : leçon qui leur est autant inconnue qu'à moi la leur (I, 26). »

La perfection, l'achèvement, le couronnement, la plénitude, c'est bien d'unir les deux, la science au jugement, mais si vous commencez par la science, l'issue est compromise, parce que vous avez renversé l'ordre. Ce n'est qu' « après qu'on lui aura appris ce qui sert à le faire plus sage et meilleur » qu' « on l'entretiendra

que c'est que logique, physique, géométrie, rhétorique ; et la science qu'il choisira, ayant déjà le jugement formé, il en viendra bientôt à bout » (I, 26).

L'ivresse scientifique des temps modernes qui a envahi l'école reçoit là un salutaire rappel à l'ordre. Bien sûr, la condition des sciences est aujourd'hui fort différente. Néanmoins, on ne peut douter que Montaigne ne les admettrait dans les classes primaires et secondaires que dans la mesure où elles sont enseignées de manière à former le jugement, non à charger seulement la mémoire. Lui-même, examinant la « mer trouble et vaste des erreurs médicinales », (II, 12, 37), la scrute par moment avec une justesse aiguë ; il se meut parfois avec une prudence consommée dans les questions où l'histoire s'embrume de légende ; il fait souvent montre du même bon sens dans la critique de la scolastique, dont il dégonfle les superfluités verbeuses, mais pour rester d'autant plus attaché aux principes religieux d'abord, et aussi philosophiques et scientifiques, encore que des éclats de polémique lui donnent parfois l'air d'un sceptique absolu dont le dernier mot serait en tout : « Que sais-je ? » (II, 12). Mais il faut ignorer ou laisser dans l'ombre bien des *Essais*, pour oser une affirmation si téméraire, contraire à l'ensemble des idées de Montaigne sur la formation intellectuelle.

* * *

Montaigne, fervent de l'équitation, prescrit la culture physique. Non plus qu'en science, des érudits, il n'est question, ici, de champions à susciter : mais tout simplement d'assurer, par l'endurance et l'assouplissement, cette santé qui, avec la gaîté, est notre meilleure « pièce » (I, 40). « Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles » (I, 26). « Le corps est encore souple ; on le doit, à cette cause, plier à toutes façons et coutumes » (*ib.*), même à supporter l'ivresse et la débauche : à l'occasion, elles peuvent être utiles en diplomatie ! « Les jeux mêmes et les exercices seront une bonne partie de l'étude ; la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes » (*ib.*). L'élève de Montaigne ne sera pas un douillet ; on ne l'éveillera pas, le matin, au son langoureux de la viole, car Montaigne appelle superstition cet usage que son père fit pratiquer à son égard. (*ib.*).

* * *

« Tout abrégé sur un bon livre est un sot abrégé » (III, 8), dit Montaigne, peu encourageant pour ses commentateurs futurs. Au moins ai-je tâché de le citer le plus possible, pour éviter de fausser sa pensée et de priver le lecteur de son style vert et vigoureux ; mais il fallait choisir pour résumer, et l'auteur des *Essais* est, plus que tout homme, merveilleusement divers et ondoyant, insaisissable. On a voulu seulement faire ressortir que la pédagogie de Montaigne n'est pas remarquable pour l'amplitude de son programme, mais pour le choix judicieux qui y préside et pour l'esprit qui l'anime. Pas la quantité : la qualité. Pas la masse : l'ordre. Pas la mémoire : l'intelligence. Il est un pédagogue aussi bien qu' « un philosophe, imprémédité et fortuit » (II, 12), mais sa pédagogie mérite qu'on s'y arrête, non seulement en ce quatrième centenaire de la naissance de Montaigne, non pas, — surtout pas ! — seulement pour l'étudier, mais pour l'intelliger (*intus legere*, dit Thomas d'Aquin), pour en cueillir le secret intérieur, pour se nourrir de sa vertu. Elle vaut d'être méditée, ruminée, assimilée. C'est sa valeur, d'être synchrone à la vie, à la vie humaine, qui est spirituelle et corporelle aussi, et qui veut être rythmée selon une mesure parfaite. L'*ἄριστον μέτρον* de Montaigne (III, 13) n'est pas le roseau d'or de l'Apocalypse. Montaigne ne veut pas tant « aller haut, mais ordonnément » (III, 1) : c'est sa sagesse et sa faiblesse. Il serait mieux d'accorder l'un et l'autre, mais aussi est-il impossible de jamais se maintenir haut si l'on n'y est monté ordonnément. La pédagogie de Montaigne est meilleure qu'il ne l'avoue : « Je n'ai point l'autorité d'être cru, ni ne le désire, me sentant trop mal instruit pour instruire autrui » (I, 26). Il en savait assez pour discerner les principes qui doivent diriger l'éducateur ; il les a exprimés rondement, laissant à chaque « conducteur » le soin d'en tirer des conclusions adaptées à sa tâche, dont il a vu la difficulté : « C'est une des plus ardues besognes que je sache ; et est l'effet d'une haute âme et bien forte, savoir condescendre à ces allures puériles, et les guider » (I, 26). Il en a vu aussi l'importance : les habitudes morales et intellectuelles acquises par l'éducation modèlent les traits définitifs du visage intérieur de l'homme.

LÉON BARBEY.