

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

REVUE IVOIRIENNE DE PHILOSOPHIE ET DE SCIENCES HUMAINES



Volume IX - Numéro 18 Décembre 2019 ISSN : 2313-7908

N° DEPOT LEGAL 13196 du 16 Septembre 2016

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Revue Ivoirienne de Philosophie et de Sciences Humaines

Directeur de Publication : Prof. Doh Ludovic FIÉ

Boîte postale : 01 BP V18 ABIDJAN 01

Tél : (+225) 03 01 08 85

(+225) 03 47 11 75

(+225) 01 83 41 83

E-mail : administration@perspectivesphilosophiques.net

Site internet : [http:// www.perspectivesphilosophiques.net](http://www.perspectivesphilosophiques.net)

ISSN : 2313-7908

N° DEPOT LEGAL 13196 du 16 Septembre 2016

ADMINISTRATION DE LA REVUE PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Directeur de publication : **Prof. Doh Ludovic FIÉ**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef : **Prof. N'dri Marcel KOUASSI**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef Adjoint : **Prof. Assouma BAMBA**, Maître de Conférences

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Prof. Aka Landry KOMÉANAN, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Antoine KOUAKOU, Professeur des Universités, Métaphysique et Éthique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Ayénon Ignace YAPI, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA
Prof. Azoumana OUATTARA, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Catherine COLLOBERT, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
Prof. Daniel TANGUAY, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
Prof. David Musa SORO, Professeur des Universités, Philosophie ancienne, Université Alassane OUATTARA
Prof. Doh Ludovic FIÉ, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
Prof. Henri BAH, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
Prof. Jean Gobert TANO, Professeur des Universités, Métaphysique et Théologie, Université Alassane OUATTARA
Prof. Kouassi Edmond YAO, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
Prof. Lazare Marcellin POAMÉ, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Mahamadé SAVADOGO, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
Prof. N'Dri Marcel KOUASSI, Professeur des Universités, Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Samba DIAKITÉ, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA

COMITÉ DE LECTURE

Prof. Ayénon Ignace YAPI, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA
Prof. Azoumana OUATTARA, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Catherine COLLOBERT, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
Prof. Daniel TANGUAY, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
Prof. Doh Ludovic FIÉ, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
Prof. Henri BAH, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
Prof. Kouassi Edmond YAO, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
Prof. Lazare Marcellin POAMÉ, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Mahamadé SAVADOGO, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
Prof. Samba DIAKITÉ, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA

COMITÉ DE RÉDACTION

Prof. Abou SANGARÉ, Professeur des Universités
Dr. Donisongui SORO, Maître de Conférences
Dr Alexis KOFFI KOFFI, Maître-Assistant
Dr. Kouma YOUSOUF, Maître de Conférences
Dr. Lucien BIAGNÉ, Maître de Conférences
Dr. Nicolas Kolotioloma YEO, Maître-Assistant
Dr. Steven BROU, Maître de Conférences
Secrétaire de rédaction : **Dr. Blé Sylvère KOUAHO**, Maître de Conférences
Trésorier : **Dr. Grégoire TRAORÉ**, Maître de Conférences
Responsable de la diffusion : **Prof. Antoine KOUAKOU**, Professeur des Universités

SOMMAIRE

1. L'objectivation du divin dans la rationalité platonicienne et dans la foi chrétienne, Ange Allassane KONÉ	1
2. Montaigne et l'humanisme pédagogique médiéval, Gaoussou OUEDRAOGO	21
3. L'œuvre d'art et la décadence de son aura : contribution à une critique benjaminienne de la modernité technoscientifique, Barthelemy Brou KOFFI	39
4. Le principe espérance de Bloch : un défi au nihilisme, Issouf CAMARA	57
5. Le sentiment de responsabilité et la protection de la nature en faveur des générations futures chez Hans Jonas, Grégoire TRAORÉ et Kouassi Hermann SIALLOU	74
6. De la compatibilité entre la réfutabilité chez Popper et la science normale chez Kuhn, Bi Ya Télésphor GOZI	88
7. L'universalité conceptuelle à l'épreuve de la diversité des contextes : Perspectives de Théophile Obenga et de Jean-François Lyotard, Garba OUMAROU et Mounkaïla Abdo Laouali SERKI	106
8. Raison et prospective : analyse critique, Evariste Dupont BOBOTO	122
9. Les politiques migratoires : de la souveraineté à la solidarité, Essouf BINI et Dotsè Charles-Grégoire ALOSSE	142
10. L'axiomatique formalisée : idéal déductif ou illusion d'un idéal déductif ?, Pancrace AKA	165
11. Contexte de prise en charge et Stratégies de résilience post chirurgicale des porteuses de fistules chroniques à Korhogo, Gnazégbo Hilaire MAZOU, Zagocky Euloge GUEHI et Bi Koloko Wilfried OUIZAN	183

12. La politique de communication de la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale sur le paiement des cotisations sociales des travailleurs du secteur privé de Côte d'Ivoire,

Bally Claude KORÉ199

13. Roman africain contemporain francophone et nouveau roman : de la similarité poétique à l'imposture critique,

Taïgba Guillaume ROUDÉ209

LIGNE ÉDITORIALE

L'univers de la recherche ne trouve sa sève nourricière que par l'existence de revues universitaires et scientifiques animées ou alimentées, en général, par les Enseignants-Chercheurs. Le Département de Philosophie de l'Université de Bouaké, conscient de l'exigence de productions scientifiques par lesquelles tout universitaire correspond et répond à l'appel de la pensée, vient corroborer cette évidence avec l'avènement de *Perspectives Philosophiques*. En ce sens, *Perspectives Philosophiques* n'est ni une revue de plus ni une revue en plus dans l'univers des revues universitaires.

Dans le vaste champ des revues en effet, il n'est pas besoin de faire remarquer que chacune d'elles, à partir de son orientation, « cultive » des aspects précis du divers phénoménal conçu comme ensemble de problèmes dont ladite revue a pour tâche essentielle de débattre. Ce faire particulier proposé en constitue la spécificité. Aussi, *Perspectives Philosophiques*, en son lieu de surgissement comme « autre », envisagée dans le monde en sa totalité, ne se justifie-t-elle pas par le souci d'axer la recherche sur la philosophie pour l'élargir aux sciences humaines ?

Comme le suggère son logo, *perspectives philosophiques* met en relief la posture du penseur ayant les mains croisées, et devant faire face à une préoccupation d'ordre géographique, historique, linguistique, littéraire, philosophique, psychologique, sociologique, etc.

Ces préoccupations si nombreuses, symbolisées par une kyrielle de ramifications s'enchevêtrant les unes les autres, montrent ostensiblement l'effectivité d'une interdisciplinarité, d'un décroisement des espaces du savoir, gage d'un progrès certain. Ce décroisement qui s'inscrit dans une dynamique infinitiste, est marqué par l'ouverture vers un horizon dégagé, clairsemé, vers une perspective comprise non seulement comme capacité du penseur à aborder, sous plusieurs angles, la complexité des questions, des

préoccupations à analyser objectivement, mais aussi comme probables horizons dans la quête effrénée de la vérité qui se dit faussement au singulier parce que réellement plurielle.

Perspectives Philosophiques est une revue du Département de philosophie de l'Université de Bouaké. Revue numérique en français et en anglais, *Perspectives Philosophiques* est conçue comme un outil de diffusion de la production scientifique en philosophie et en sciences humaines. Cette revue universitaire à comité scientifique international, proposant études et débats philosophiques, se veut par ailleurs, lieu de recherche pour une approche transdisciplinaire, de croisements d'idées afin de favoriser le franchissement des frontières. Autrement dit, elle veut œuvrer à l'ouverture des espaces gnoséologiques et cognitifs en posant des passerelles entre différentes régionalités du savoir. C'est ainsi qu'elle met en dialogue les sciences humaines et la réflexion philosophique et entend garantir un pluralisme de points de vues. La revue publie différents articles, essais, comptes rendus de lecture, textes de référence originaux et inédits.

Le comité de rédaction

MONTAIGNE ET L'HUMANISME PÉDAGOGIQUE MÉDIÉVAL

Gaoussou OUEDRAOGO

Université Ouaga 1 Pr Joseph ki-Zerbo (Burkina Faso)

gaoussouedraogo@gmail.com

Résumé :

Les Essais de Montaigne sont un manifeste pédagogique dont la verve critique vis-à-vis de l'école des humanités médiévales peut servir de référence pour les institutions scolaires actuelles, piégées et plongées dans des crises d'où elles peinent à sortir. La symbolique formule de *la tête bien faite* est philosophiquement et pédagogiquement l'objectif premier et la finalité ultime de l'écolage. Elle permet, en matière de philosophie et de science de l'éducation, une réforme profonde et salutaire dont nos systèmes éducatifs contemporains gagneraient à mettre en œuvre. Si Montaigne est un prosateur atypique en matière de littérature et de philosophie, il l'est davantage en matière de pédagogie. Dès lors, s'impose aux acteurs de l'école actuelle, l'impératif de feuilleter le texte des *Essais* pour y découvrir et y lire, des pages instructives sur le pédantisme éculé, l'institution des enfants, les livres, l'art de la dispute, l'affection des pères aux enfants.

Mots-clés : école, éducation, livres, pédagogie, pédantisme, réforme.

Abstract :

Montaigne's essays are an educational manifesto whose critical verve vis-à-vis the school of medieval humanities can serve as a reference for current educational institutions, trapped and plunged into crises from which they struggle to escape. The symbolic formula of the well made head is philosophically and pedagogically the primary goal and the ultimate purpose of schooling. It permits, in philosophy and the science of education, a profound and salutary reform of which our Contemporary educational systems would benefit from implementation. If Montaigne is an atypical prose writer in literature and philosophy, he is more so in pedagogy. Therefore, it is imperative for the actors of the current school, to leaf through the text of the *Essays* to discover and read there, informative pages on well-to-do pedantism,

the institution of children, books, the art of the argument, the affection of the fathers to the children.

Keywords : school, education, books, pedagogy, pedantry, reform.

Introduction

Quel peut être l'intérêt d'une lecture actuelle des *Essais* au sujet de l'institution scolaire médiévale, celle des humanités, réputée être l'un des meilleurs sanctuaires pour faire un homme, un docte, un sage ? À l'heure où l'école contemporaine a mal à ses acteurs et est à la croisée des crises profondes et structurelles qui sapent ses objectifs et mettent en cause sa finalité éducative, le modèle pédagogique brièvement esquissé par Montaigne, peut-il être une alternative ? Ou, le premier philosophe postmédiéval - Montaigne, avant Descartes - à avoir écrit en langue française, est-il un critique, un réformateur de trop parmi tant d'autres avant et après lui ?

Le propos en cours qui s'inscrit dans le champ de l'histoire de la philosophie et de la philosophie de l'éducation ambitionne de revenir sur l'un des modèles pédagogiques les plus parfaits de l'analyse philosophique en matière d'éducation. Il s'agit, à la lecture de Montaigne, de proposer, aux dépens de l'école médiévale, « vraie geôle de jeunesse captive [d'où] vous n'entendez que cris... d'enfants suppliciés, et... maîtres enivrés en leur colère... les mains armées de fouets » (M. Montaigne, 2002, p. 130), l'école moderne qui cultive le jugement et « élève l'âme en toute douceur et liberté, sans rigueur ni contrainte » (2002, p. 136).

Les points essentiels à examiner dans l'étude en cours porteront respectivement sur 1) la querelle montaignienne¹ faite à l'art pédantesque moyenâgeux ; 2) l'impératif pédagogique de l'initiation scolaire de l'esprit au doute et non à la certitude ; et, enfin, 3) l'exercice libre du jugement contre l'endoctrinement livresque.

¹ Néologisme fait à partir du nom Montaigne.

1. De l'institution des enfants dans les *Essais* : le procès du pédantisme médiéval

Dans l'essai intitulé *De l'institution des enfants*, Montaigne manifeste sa déception vis-à-vis de l'école humaniste médiévale héritière des méthodes antiques et scolastiques. Le texte contient des thèses critiques et réformistes contre l'art pédantesque scolaire médiéval plus centré sur la mémoire que la faculté du libre jugement. L'auteur reproche à la pédagogie moyenâgeuse, sa méconnaissance de la nature humaine juvénile, une nature à parfaire par l'éducation. À la Comtesse de Gurson, Diane de Foix, destinataire de l'essai sur la réforme de l'institution scolaire, Montaigne explique que parmi les sciences de l'homme, l'éducation est la plus difficile et la plus délicate. Faire d'une pupille, d'un enfant un homme, donner du caractère, inculquer des valeurs à une nature si fragile, si innocente, n'est pas une sinécure, une tâche aisée. « La plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble être à cet endroit où il se traite de l'éducation et institution des enfants » (2002, p.118). Le dressage du petit animal qui requiert juste la répétition de quelques gestes et sons, est, de ce point de vue plus facile que l'éducation de l'enfant qui nécessite l'usage de méthodes variant selon les natures, les caractères juvéniles. La pédagogie des *Essais* est, sur ce point, d'inspiration platonicienne. La pédagogie différenciée sur la base du lien de sang et des « aptitudes naturelles » développée dans la *République* est ici reprise. La vieille thèse grecque des inégalités et des différences naturelles entre citoyens semble remise au goût du jour dans les *Essais*.²

Mais, comme Platon dans *La République*, Montaigne dans les *Essais* éprouve une difficulté : celle de juger des natures inégales chez des enfants afin de leur donner l'éducation qu'il faut. Car, *a priori*, aucune âme juvénile ne peut être jugée apte ou inapte à la pensée par une disposition « naturelle » quelconque. Sur ce point délicat, l'esprit moderne de Montaigne le conduit à

² Montaigne (2002, p. 112) affirme : « Nature peut tout et fait tout. Les boiteux sont malpropres aux exercices du corps ; et aux exercices de l'esprit les âmes boiteuses ; les bâtardes et vulgaires sont indignes de la philosophie ». Du reste, les enfants de guerriers d'esclaves, supposés aptes aux exercices du corps et aux travaux manuels dans la *République* de Platon et dans la *Politique* d'Aristote sont présentés dans l'essai *De l'incommodité de la grandeur*, comme des esprits ineptes et mal nés.

relativiser sa pensée à propos des inégalités humaines naturelles. Moins confiant en la tradition que Platon, il marque une prudence par rapport aux thèses pédagogiques idéales dont Platon est un défenseur incontestable. Pour Montaigne il faut d'abord mettre l'âme à instruire à l'épreuve de la pensée, lui donner la chance de philosopher. C'est après que l'on jugera de son aptitude à juger. On ne peut préjuger des capacités d'une âme avant de l'avoir mise à l'épreuve du jugement. C'est à la tâche, à l'exercice, qu'on peut délibérer à propos des dispositions, des aptitudes d'une âme. Pour les âmes stupides et inaptes, pleines de bêtise incurable, de tares innées, Montaigne donne le conseil qui suit (2002, p. 128) : « Qu'on l'étrangle si on le peut sans témoin, ou qu'on le mette pâtissier dans quelque bonne ville ».

Chez Montaigne la philosophie n'est pas faite pour toutes les âmes. Sa pratique requiert des âmes qui y sont naturellement prédisposées. Qui plus est, les âmes bonnes, les natures enclines à la philosophie sont différentes. À chacune sa méthode, son procédé de jugement. Il rejette la pédagogie de classe par laquelle des caractères, des humeurs, des talents, des sensibilités juvéniles, différents sont regroupés. Chaque enfant est une nature spécifique que la pédagogie groupale garrote et assujettit à d'autres. Il veut une pédagogie différenciée et libérale, une méthode adaptée à chaque enfant, une méthode de l'essai libre. Rousseau, grand admirateur de Montaigne, fera de l'éducation de l'enfant Émile, une question pédagogique spécifique hors des classes conventionnelles. L'éducation doit être individualisée, adaptée à chaque esprit ; elle doit viser l'éveil d'une âme capable de tirer d'elle-même, une sagesse toute sienne ; puisque, dit Montaigne, l'un des objectifs de l'éducation est de donner à l'âme une fière allure, « une belle et riche nature » par l'usage libre de ses propres capacités intellectuelles.

L'échec des pédagogies médiévales pour Montaigne a une justification méthodologique : l'usage d'une méthode unique dans une classe d'enfants ; leur soumission à une même règle éducative stricte comme un troupeau d'agneaux conduit par un berger à l'aide d'un bâton ; l'obéissance à l'autorité d'un maître comme les Hébreux soumis superstitieusement aux lois de Moïse. La discipline autoritaire étouffe les talents individuels. La noblesse et la

grandeur de la science éducative ne s'accommodent pas d'une discipline excessive ni de l'épouvante d'une autorité pédagogique. Pour Montaigne, la pratique éducative doit être dévolue à « des personnes élevées », à des têtes bien faites capables d'adapter à chaque enfant, une méthode. Dès lors, le maître, le pédant, l'éducateur doit lui-même disposer d'aptitudes pédagogique et intellectuelle au jugement et au discernement afin de paraître comme un exemple de penseur libre. Il doit savoir à la fois apprendre des autres et apprendre de lui-même, mémoriser et réfléchir, savoir lire et savoir penser. Comme l'écrit Montaigne (2002, p. 119), il doit incarner les vertus d'« un habile homme que d'un homme savant ». Un tel pédagogue, à la tête non alourdie, non endoctrinée et « pleine » de savoirs extérieurs, de savoirs d'emprunts, est le prototype idéal du pédagogue montanien.

L'essai *Du pédantisme* manifeste davantage sa rupture avec l'art d'enseigner hérité des médiévaux. Comme Descartes critiquant dans son *Discours* la tradition scolaire jésuite du Collège de la Flèche, Montaigne, dans les *Essais*, un siècle auparavant, s'attaque aux pédants, aux lettrés, aux maîtres du savoir du Collège de Guyenne. Comme Descartes critiquant les humanités (grammaire, rhétorique, grec, histoire...) enseignées au collège, mais qui, n'instruisent pas l'apprenant, ne font pas de lui un homme, un philosophe, Montaigne avant lui, rejette la pédagogie humaniste médiévale qui consiste en une culture de la mémoire, en la répétition mécanique de leçons séculaires, de sagesses lointaines. Il lui reproche de former des hommes imbus d'un « savoir qui nage en la superficie de leur cervelle » (2002, p. 112). Montaigne et Descartes, deux figures, deux époques ; mais un même rejet d'une tradition pédagogique, une commune volonté de réformer l'école en lui assignant le double objectif suivant : l'*essai* ou la quête libre et permanente de la vérité par l'esprit. Et le *doute* ou l'épreuve méditative libre de la pensée vers la vérité.

Les *Essais* font le procès de cette pédagogie par le moyen de laquelle, les pédants médiévaux, les « germains des sophistes » grecs (2002, p. 111) tels des réservoirs, des tonneaux pleins d'un savoir de mémoire, non d'un savoir de raison, déversent en l'enfant « comme qui ferait dans un entonnoir ». La pédagogie médiévale alourdit la mémoire ; elle n'exerce pas l'âme. Dès lors,

Montaigne quitte le collège plus déçu que satisfait.³ Le collège charge l'esprit, le leste de savoirs extérieurs, empêche son auto-culture.⁴ Les maîtres y emplissent la mémoire d'une science morte et laissent l'entendement et la conscience vides. Que le maître expose une multitude de pensées et l'élève choisira ou restera en doute.

Cette expérience scolaire marquera profondément son œuvre et justifiera sa volonté constante de n'accepter aucune vérité enseignée ou lue mais d'en être toujours le pèlerin infatigable. Plus jamais aucune sagesse, aucune doctrine, n'aura, à son esprit, valeur de vérité. Aucune certitude ne le détournera du besoin toujours renouvelé et sans fin d'aller à l'aventure de sa propre vérité et de la vérité du monde. Sans magistère, ni idole, il est dans sa propre école, celle de l'essai. Sa méthode pédagogique devient l'essai. Les *Essais* représentent dès lors, le symbole d'une révolte, d'une fronde contre la pédagogie de la mémoire, l'école de la répétition du savoir du maître, l'école de la passivité de l'élève, celle des formes rigides de l'enseignement dogmatique. Il s'agit d'une pédagogie de la liberté d'apprendre, une pédagogie de l'essai libre par laquelle l'enfant découvre, en toute âme affranchie, la nature, les livres, le monde ; une pédagogie qui exclut la contrainte, l'autorité scolaire étouffante, la rigidité disciplinaire, la rigueur martiale, donc la violence. La règle directrice de cette éducation tient de l'amour et de la liberté, non de la crainte et de la contrainte. Ce que la raison ne peut ordonner, la force en est davantage incapable. L'âme (juvénile) se laisse mieux conduire par l'affection, la douceur que la discipline stricte et la rudesse. Montaigne rend sur ce sujet hommage à son père pour lui avoir donné une telle éducation :

J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. Il y a je ne sais quoi de servile en la rigueur et en la

³ À treize ans, Montaigne estime son éducation scolaire achevée ; il quitte le collège pour devenir désormais son propre maître et son propre élève. Il estime n'y avoir cueilli aucun fruit à mettre à son compte. Sur ce point, Zweig écrit (1982, p. 50) : « Les bons maîtres furent incapables de donner au garçon obstiné cette éducation libérale, bien que parmi eux on trouvait des humanistes distingués et mêmes renommés. Ainsi, il prendra congé de son école sans gratitude ».

⁴ Dans *Du pédantisme*, Montaigne note à ce propos (2002, p. 108) : « Comme les plantes s'étouffent de trop d'humidité, et les lampes de trop d'huile, aussi l'action de l'esprit par trop d'études et de matière ».

contrainte ; et tiens que ce qui ne se peut faire par la raison, et par prudence et adresse, ne se fait jamais par la force. On m'a ainsi élevé. Ils disent qu'en tout mon premier âge je n'ai tâté des verges qu'à deux coups, et bien mollement (2002, p. 288).

2. L'aporétique savoir livresque : l'école du doute et de l'ignorance

À propos des livres, les *Essais* présentent à la fois la nécessité de leur lecture et le risque d'embrigadement doctrinal et dogmatisant auquel ils exposent l'esprit. Le livre contient une abondante référence à l'histoire de la philosophie ; le recours aux sagesses anciennes en est permanent d'un essai à l'autre. Le chapitre *Des livres* est un hommage à ces figures anciennes de la philosophie dont la lecture lui permet de trouver « la science qui traite de la connaissance de moi-même, et qui m'instruit à bien mourir et à bien vivre » (2002, p. 302). Les livres forment l'abreuvoir intarissable de son esprit ; ils l'exercent, lui présentent d'autres expériences de la vie. Ils sont des « trésors », des sources de jouissance, des moyens de contentement de l'âme. Montaigne a un rapport pragmatique avec les livres qui constituent un espace d'inventivité infinie. Les références livresques n'émoussent pas la volonté de penser, n'altèrent pas l'élan de recherche qui anime l'esprit. Dans l'*Apologie de Raymond Sebon*, il explique que la substance des livres c'est de n'être pas substance, leur vérité, c'est de n'être pas vérité ; ils aiguillonnent, motivent, ressourcent l'esprit ; ils forment des occasions permanemment renouvelables d'une créativité intellectuelle limitée par la seule puissance du jugement. Morin, lecteur avisé de Montaigne écrira à ce propos (1999, p.p. 52-53) :

Les livres constituent des « expériences de vérité » en nous dévoilant et mettant en forme une vérité ignorée, cachée, profonde, informe, que nous portions en nous ; ce qui nous procure le double ravissement de la découverte de notre vérité dans la découverte d'une vérité antérieure qui s'accouple à notre vérité, s'y incorpore et devient notre vérité. Il est souvent de ces œuvres, comme *Une saison en enfer*, qui selon la parole extraordinaire d'Héraclite sur la pythie, « n'affirme pas, ne cache pas, mais suggère ». Qu'il est beau de favoriser de telles découvertes !

Notre expérience de la mort s'inspire de celle de nos héros ; nos convictions, nos valeurs, notre personnalité... sont généralement empruntées aux personnages de la littérature. Les livres mettent en scène la condition humaine de façon vivante et active en vue d'éclairer chacun sur son être. Dans ce sens, l'auto-peinture permanente de Montaigne dans les *Essais* est le fait de

ses lectures dont chacune lui inspire un nouveau moi, lui enseigne une nouvelle sagesse, le pousse à l'abandon de son être précédent pour tendre vers un nouvel être. Si les emprunts sont nombreux, sont aussi nombreuses les expériences qu'ils lui inspirent. Du reste, Montaigne est particulièrement reconnaissant envers deux humanistes⁵ dans les sagesse desquels il « mire » la sienne. Mais en s'inspirant d'elles, il ne s'interdit pas d'autres sources. S'il en est ainsi, l'instruction scolaire, la lecture, l'initiation aux doctrines, n'ont pas pour finalité une sagesse achevée, un endoctrinement de l'esprit de l'apprenant, sa saturation intellectuelle. L'école ne doit point conduire à un esprit endoctriné et suffisant de savoirs étrangers, à une tête bien pleine. L'école montaignienne prédispose au doute, cultive l'ignorance, le non savoir ; au lieu d'attacher l'esprit aux savoirs livresques, elle le prépare à l'incertitude ; elle crée les conditions d'une aventure toujours nouvelle et renouvelée de la quête du savoir ; elle renforce et fortifie le scepticisme de l'esprit. Cet objectif prioritaire de l'école qui consiste à être sage de sa propre sagesse est davantage affirmé dans l'essai titré *De trois commerces* (2002, p. 770) :

J'aimerais mieux m'entendre bien en moi qu'en Cicéron. De l'expérience que j'ai de moi, je trouve assez de quoi me faire sage... Qui remet à sa mémoire l'excès de sa colère passée, et jusqu'où cette fièvre l'emporta, voit la laideur de cette passion mieux que dans Aristote, et en conçoit une haine plus juste.

Les livres ne sont pas des dépositaires canonisés de la sagesse du monde ; ils ne sont pas des brevets contenant le secret de quelque savoir éternellement établi. Dans les *Essais*, le livre est présenté comme un ouvrage d'exercice de la pensée ; il n'est pas une source savante absolue. Montaigne montre une révérence pour les auteurs gréco-romains dont les opinions citées dans ses *Essais*, semblent déborder par moment les siennes propres. Mais au fond, il ne se « convertit » à aucune doctrine. Du reste une pensée si rebelle, si instable ne peut se fidéliser à aucune doctrine ; une méthode si libre et profondément antidogmatique et antisystématique ne peut s'encombrer d'une vérité historique. Elle ne peut être compatible qu'avec le scepticisme. Cette

⁵ Dans l'essai *De l'Institution des enfants* (2002, p. 116), il note : « Je n'ai dressé commerce avec aucun livre solide, sinon Plutarque et Sénèque, où je puise comme les Danaïdes, remplissant et versant sans cesse ».

veille et cette fronde constantes vis-à-vis des opinions livresques tenues pour vérités, transparaissent dans le passage suivant des *Essais* (2002, p. 110) :

Je m'en vais écorniflant par-ci par-là des livres les sentences qui me plaisent, non pour les garder, car je n'ai point de garde-robes, mais pour les transporter en celui-ci où, à vrai dire, elles ne sont plus miennes qu'en leur première place. Nous ne sommes, ce crois-je, savants que de la science présente, non de la passée, aussi peu que de la future... Nous savons dire : « Cicéron dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce sont les mots d'Aristote. » Mais nous, que disons-nous ? Que jugeons-nous ? Que faisons-nous ? Autant en dirait un perroquet.

Les propos précédents semblent conduire à l'affirmation d'une forme d'exclusion de l'histoire de la philosophie chez Montaigne. Faut-il dès lors penser qu'il établit une cloison étanche entre l'histoire et la philosophie et que philosopher consiste à refuser l'histoire de la philosophie ? Montaigne n'exclut pas l'histoire de la philosophie de l'initiation philosophique. Du reste, affirme-t-il, « l'histoire c'est mon gibier » (2002, p. 116). Il ne coupe pas la philosophie des racines d'où elle pousse ; il ne sépare pas la philosophie de son histoire. Dans son texte, il y a un abondant recours aux anciens. Le dialogue avec ses prédécesseurs est permanent. La querelle de Montaigne à propos de l'histoire est celle de sa considération comme dépositaire de vérités, de certitudes absolues. C'est pourquoi sa pensée symbolise l'essai sans terme, le jugement continu, qui ne peut s'accommoder d'un embrigadement doctrinaire. La soumission aux vérités historiques est une contrainte faite au libre jugement, une violence faite à l'esprit. L'adversaire le plus redoutable de la philosophie est le dogmatisme. Les systèmes dogmatiques ne font pas honneur à la pensée. Le pari montaignien dans les *Essais* est celui de la déconstruction, tous azimuts, des mystifications dogmatiques. Une soumission de la pensée aux systèmes dogmatiques est une méconnaissance de sa nature libre et une trahison de sa vocation critique. Dans son commentaire, Marcel Conche (1964, p. 66) présente bien cette intuition inspirée par le livre :

L'esprit n'est lui-même que dans la contestation motivée, sa nature est le combat infini. Renoncer à la « poursuite », cesser, fut-ce dans un seul domaine, d'interroger, s'installer dans la paix de l'affirmation des choses sues, entendues, admises, engrangées, revient pour l'esprit - qui, par principe, n'a d'autre « gibier » que l'agitation et la chasse - à se renoncer lui-même et s'aliéner. L'affirmation est aliénation.

Pour l'auteur des *Essais*, l'acceptation du dogmatisme est une négation de l'histoire de la philosophie, un rejet de l'historicité qui caractérise depuis ses lointaines origines, la pensée philosophique. L'histoire de la philosophie ne saurait occulter la philosophie comme acte individuel de jugement et d'auto-jugement. Dans l'essai *Du repentir* (2002, p.p. 593-594) il explique :

Dans les choses où je n'ai à employer que le jugement, les raisons étrangères peuvent servir à m'appuyer, mais pas à me déterminer. Je les écoute favorablement et décevantement toutes, mais qu'il m'en souviennne, je n'en ai vu jusqu'à cette heure que les miennes. Selon moi, ce ne sont que mouches et atomes qui promènent ma volonté. Je prise peu mes opinions, mais je prise aussi peu celles des autres. Fortune me paye dignement.

Dès lors, on peut dire que la devise de l'école réformée dont les *Essais* font la promotion est le doute. Le doute ici ne consiste pas à nier systématiquement les vérités, mais à les mettre toujours à l'épreuve du jugement. Le doute est le symbole de l'essai sans terme. Il a chez Montaigne une fonction purgatoire et cathartique : il purge et vide l'esprit des dogmes encombrants, l'allège des pensées extérieures, et le prédispose à la libre création d'opinions. À l'autorité et à l'évidence des opinions reçues, Montaigne oppose le doute. Sans le doute l'homme serait incapable d'une vision naïve et neuve sur le monde et sur lui-même. Le doute est toujours un commencement, un départ initial pour une aventure prête à être recommencée. Le maître, l'éducateur n'est pas le dépositaire d'un savoir achevé à mettre dans la « tête » de l'enfant. Il lui présente des exemples. À l'enfant de les passer à « l'étamine », de les mettre à l'épreuve du doute et de suivre le choix de son jugement. L'école n'impose pas le savoir à l'élève ; elle ne dogmatise pas l'esprit ; elle le prépare à la liberté de penser, à la liberté d'essais continus. Les mots suivants de Philippe Desan traduisent avec clarté, l'indépendance et l'intransigeance de Montaigne par rapport aux idées reçues de son siècle :

Il n'existe pas d'art d'écrire entre les lignes chez Montaigne qui cache rarement ses intentions. Il se laisse par contre presque toujours déborder par son sens critique, qu'il le veuille ou non. Le libertinage des *Essais* est une machine à pourfendre les doctrines arrêtées et les croyances sous toutes les formes... c'est par le travers de ce libertinage que le livre échappe à l'intention première de son auteur pour devenir un texte canonisé pour tous ceux qui réclament la liberté de pensée par rapport à toutes sortes de dogmes, aussi bien politique que religieux... Le lecteur sort gagnant de la compagnie d'un auteur si libre (2008, p.p. 100-101).

Le doute symbolise l'attitude d'un esprit en rébellion permanente contre les opinions établies. La seule certitude à laquelle nous mène l'abondant texte des *Essais* est celle de l'ignorance. Elle est pédagogiquement le symbole de la « tête bien faite » (2002, p. 116), celle qui ne s'encombre pas de savoirs d'emprunts empilés. Il s'agit d'une tête plutôt apte à suivre ses propres expériences, ses propres vérités. En allégeant la tête, l'esprit, l'ignorance prépare à toujours recevoir d'autres expériences, mais à tenir constantes les siennes propres. Elle n'est pas le « trou noir », l'opposé radical du savoir ; elle n'est pas chez Montaigne le domaine de l'irrationalité opaque contre laquelle la raison éprouve ses limites ; elle est l'espace du savoir dans lequel la raison prend conscience d'elle-même, de sa nature. L'ignorance est une école de l'humilité pour la raison ; elle l'apaise contre sa folle vanité de tout comprendre et de tout expliquer. Dans l'*Apologie* (2002, p. 362), Montaigne fait l'éloge de l'ignorance en écrivant :

C'est un trop grand avantage pour l'honneur de l'ignorance que la science nous rejette entre ses bras [l'ignorance] quand elle se trouve empêchée à nous raidir contre la pesanteur des mots ; elle est contrainte de venir à cette composition, de nous lâcher la bride et donner congé de nous sauver en son giron, et mettre sous sa faveur à l'abri des coups et injures de la fortune.

En pédagogie, la doctrine de l'ignorance est adoptée par Montaigne : elle est instructive et doit prévaloir autant chez le maître que l'apprenant. Elle incite à la recherche continue ; elle invite au devoir de penser ; elle prévient contre toute forme d'hypothèque du jugement personnel. Montaigne explique la nature ignorante de la pensée philosophique à travers l'anecdote de Diogène, issu de la classe sociale inférieure, vivant hors de la cité, reclus dans la misère matérielle, suscitant les railleries de ses contemporains grecs qui s'étonnaient de le voir philosopher. Les Grecs se demandaient comment un indigent peut philosopher : Il leur répondait qu'il s'en mêle d'autant mieux à propos. L'ignorant qui philosophe demeure dans l'ignorance ; la philosophie ne guérit pas de l'ignorance.⁶ En philosophie, la seule vérité qui vaille est qu'il n'y

⁶ L'apologie de l'ignorance en philosophie est l'objet de l'essai *De la présomption*. Montaigne y note : « La philosophie ne me semble jamais avoir si beau jeu que quand elle combat notre présomption et vanité, quand elle reconnaît de bonne foi son irrésolution, sa faiblesse et son ignorance. Il me semble que la mère nourrice des plus fausses opinions, et publiques et particulières, c'est la trop bonne opinion que l'homme a de soi » (2002, p. 464).

a pas de vérité. Mais seul le philosophe a l'intelligence nécessaire pour le savoir ; car, (2002, p.771), il faut « quelque degré d'intelligence à pouvoir remarquer qu'on ignore : il faut pousser une porte pour savoir qu'elle est close ». Déjà, dans ses premiers essais, Montaigne prévenait de l'évidence de l'ignorance du fait de la diversité et de l'ondoyance de l'homme, mais aussi de la nature « ployable » de la raison.

Au XX^e siècle, s'inspirant des thèses de la réforme éducative montaignienne dans un livre au titre significatif – *La tête bien faite* – Morin réaffirme le bien-fondé de la sagesse de l'ignorance, de la pédagogie du non savoir dont les *Essais* font l'apologie pédagogique. L'ignorance est le lot quotidien des sciences contemporaines : elles naissent de l'ignorance et y aboutissent comme à leur terme naturel. Le statut, les méthodes et les résultats des sciences humaines sont particulièrement problématiques ; ils aboutissent à l'ignorance, à l'obscurité, à des interrogations non résolues, à des questions ouvertes, à des réponses relatives. La connaissance de l'homme, la vérité de l'être humain est un défi contemporain des sciences (philosophie, sociologie, psychologie...) qui se réclament pourtant le droit, l'autorité et les facultés à en faire leur objet. À propos d'elles, Morin (1999, p. 15) fait l'observation suivante :

Les développements disciplinaires des sciences n'ont pas apporté que les avantages de la division du travail, ils ont aussi apporté les inconvénients de la sur-spécialisation, du cloisonnement et du morcellement du savoir. Ils n'ont pas produit que de la connaissance et de l'élucidation, ils ont produit aussi de l'ignorance et de l'aveuglement.

En dépit de ce réquisitoire sans concession contre la raison, de la revendication ferme de l'ignorance, il faut reconnaître que l'auteur des *Essais* a tracé les premiers linéaments et posé les fondations de la modernité philosophique dont les systèmes respectifs de Descartes et Spinoza, moins d'un siècle après, seront des prolongements conséquents. On comprend la révérence de la philosophie allemande - Hegel et Nietzsche - à l'endroit de ce prosateur, de ce rationaliste sceptique et inclassable. Au fond, le procès constant de la raison ouvert dans les *Essais* témoigne, non d'une méprise, mais d'un attachement ferme, d'un « fanatisme », d'une idolâtrie obsessionnelle pour elle. Montaigne met régulièrement la raison à l'épreuve

pour s'assurer de ses possibilités et de ses limites. Cette épreuve continue et toujours reprise est une marque de révérence pour la raison. Qui plus est, Montaigne malgré sa critique dans l'*Apologie*, fait le choix de se soumettre, de s'assujettir à la raison, plutôt que de subir la servitude, le garrotage de la coutume et de la religion.

Mais son rationalisme, contrairement à ceux de Spinoza et de Hegel, ne donne pas *a priori* raison à la raison, ne lui accorde pas tous les droits ; il la confronte aux autres, au monde, la met permanemment à l'épreuve du moi. Montaigne ne proclame pas le triomphe de la raison, mais l'engage à l'activité régulière. Son rationalisme est critique, intransigeant vis-à-vis de la raison comme le relève Conche (1987, p. 124) :

Montaigne est le plus rigoureux et le plus exigeant des philosophes rationalistes, si être rationaliste consiste à vouloir toujours juger en raison, non pas du tout à croire que notre raison humaine soit apte à déceler les raisons des choses. Le rationalisme consiste dans une exigence à l'égard de soi-même, de toujours rendre compte de son jugement devant sa raison et sa conscience.

3. La « tête bien faite » : devise pédagogique du libre jugement

Des développements précédents, on peut inférer que la profession de foi sous-jacente mais aussi proclamée dans le volumineux texte des *Essais* est celle d'une attitude sceptique intransigeante et bien ancrée dans la conviction que les sagesses philosophiques ne contiennent nulle certitude, ne dégagent aucune vérité intemporelle. Mais cette position de principe n'enferme pas l'auteur dans le diallèle de l'ignorance, ne l'enlise pas dans les pièges interminables et insurmontables des contraires, n'interrompt pas son enquête philosophique. D'ailleurs, les *Essais* sont le symbole philosophique et pédagogique de l'idée que l'horizon du savoir est ouvert, à chacun de choisir sa direction. Le disciple putatif, le pensionnaire *De l'institution des enfants* et *Du pédantisme* est le prototype de l'apprenti-philosophe sceptique montanien. À un tel disciple, ne peut convenir l'éducation, l'école de la récitation, de la répétition, de l'admiration et du culte des idoles philosophiques. La pédagogie des *Essais* substitue à la méthode de « l'entonnoir » (2002, p. 119), celle des abeilles qui butinent çà et là des sources de nectar, les digèrent, les transforment en miel, en substance nutritive. Il s'agit pour l'apprenant de lire,

d'écouter, d'interroger en vue de s'appropriier des savoirs extérieurs, mais dans l'ultime but d'exercer son jugement. Les savoirs extérieurs tiennent lieu de stimulants, de « catalyseurs », d'exemples pour l'éveil et l'exercice de sa propre pensée. À propos de son pensionnaire, Montaigne écrit (2002, p. 120) :

Qu'on lui fasse tout passer à l'étamine et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit ; les principes d'Aristote ne lui soient principes non plus que ceux des stoïciens ou d'Épicure. Qu'on lui propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute.

Le langage des sceptiques est le premier que l'apprenti-philosophe doit parler. Nul ne saurait ni voir, ni comprendre le monde ou soi-même au travers des yeux et de la pensée d'autrui. L'histoire de la philosophie ne saurait se substituer à la philosophie. L'appel pédagogique de Montaigne est celui de l'inscription des mots « liberté de jugement » dans la méthode et la finalité de toute entreprise pédagogique, de toute initiation philosophique. En cela, Socrate serait le maître parfait, le pédagogue par excellence. Dans le dernier essai, *De l'expérience* (2002, p. 771), l'auteur avoue : « Le jugement tient chez moi un siège magistral ». Une tête bien faite, c'est-à-dire instruite et éduquée ne peut se gargariser de la complaisance d'être pleine et remplie de telle vérité ou de telle certitude historique. La seule sagesse qui vaille est celle qui provient de son propre jugement. Il faut alors éviter l'immobilisme du jugement face à l'histoire. Dans l'essai *Du pédantisme*, Montaigne ne pardonne pas l'incurie pédagogique des médiévaux qui a consisté en cet objectif : prendre fidèlement en garde les opinions et les savoirs d'autrui ; faire nôtres les sagesse anciennes. Par cette pédagogie de l'emprunt, nous devenons semblables, ironise Montaigne, à celui qui, « ayant besoin de feu, en irait quérir chez son voisin et, y ayant trouvé un beau et grand, s'arrêterait là à se chauffer » (2002, p.111) oubliant d'en ramener chez lui. Et à l'auteur de se demander : « Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande si elle ne se transforme en nous, si elle ne nous augmente et fortifie ? » (2002, p.111). Dès lors, Montaigne se moque des érudits, des lettrés, ces doctes du savoir qu'il désigne dans son jargon périgourdin, de « lettreferits ». Ils sont incapables de la moindre pensée personnelle, mais sont aptes à « réciter » une sentence ou une maxime des anciens. Montaigne préfère qu'on fasse encore preuve d'ignorance, qu'on apprenne, qu'on exerce sa curiosité et son jugement à soixante ans plutôt que d'être un érudit suffisant, un docteur à dix ans. Une

sagesse authentique ne peut tenir dans l'adoption servile de celle d'un autre ; la sagesse ne tient pas de la mémoire mais du jugement ; elle l'est encore moins de la rétention et de la fidélité mnémoniques. Nous portons notre vie ; nous assumons nos actes ; ils sont à notre entière charge : nul penseur, nul sage ne peut se substituer à nous pour cette charge existentielle qui n'admet ni délégation ni dérogation. L'histoire nous éclaire ; elle nous donne des exemples ; mais toute vie est une présence, une situation particulière qui a besoin de ses propres lumières. L'aliénation de son jugement dans celui d'autrui est le pire tort fait à notre intelligence ; c'est un anéantissement de nos facultés intellectuelles. Montaigne ne tolère pas cet emprunt des sagesse historiques dans l'oubli et la négation de la nôtre ; il déteste cette suffisance, cette fierté relative et mendrée. Une sagesse authentique tire ses sources et ses lumières de soi ; elle est une affaire personnelle, un problème individuel qui intéresse et interroge toute conscience à titre privé. L'art du jugement est le premier qui nous rend vraiment libres ; il est le plus libéral et le plus personnel ; il se passe de toute médiation initiatique. Seuls des essais, des lectures libres en sont les conditions d'éclosion. Le talent ne s'apprend pas, l'intelligence et le génie ne s'empruntent pas, ne s'imitent pas. La meilleure école pour l'exercice du jugement est celle de la vie, des expériences, des voyages, des conversations... La réforme pédagogique dont les *Essais* font la promotion tient d'un double objectif. D'une part, (2002, p.p. 119, 120) la libération du jugement - « on nous a tant assujettis aux cordes que nous n'avons plus franche allure » - et d'autre part, (2002, p. 120) la liberté effective de juger - « notre vigueur et notre liberté sont atteintes ».

La désormais formule pédagogique canonisée de la tête bien faite, signifie la faculté générale à être soi-même le médiateur du savoir ; la capacité à faire un plein emploi de la réflexion, à exercer le jugement en dépit de la charge de savoirs « enregistrés », mémorisés ; à faire prévaloir l'exercice du jugement sur la fidélité de la mémoire ; à épanouir le libre exercice de la curiosité que trop souvent l'instruction éteint au profit de l'apprentissage spécialisé et cloisonné ; à stimuler l'esprit critique en le confrontant directement aux problèmes au lieu de l'infantiliser en lui présentant des solutions ; à aiguillonner l'attitude interrogative par la prise en compte des problèmes fondamentaux de l'existence concrète ; à

valoriser l'ignorance, non comme la négation du savoir, mais comme le moyen « judiciaire » offert à la raison, au jugement, de s'essayer toujours.

La pédagogie de la tête bien faite est salutaire pour l'époque contemporaine confrontée à des crises profondes de ses modèles éducatifs institutionnels. Morin ne doute guère des vertus éducatives salvatrices de la réforme portée par les *Essais*. De ce point de vue, Montaigne nous est plus contemporain qu'il ne fût un humaniste de la Renaissance européenne du XVI^e siècle. *De l'institution des enfants* : c'est d'une telle école dont nos sociétés actuelles ont besoin ; une école d'où sortira un homme formé au libre jugement sur soi et sur le monde, un homme qui assume pleinement, en âme éclairée et affranchie, sa condition d'homme, un citoyen à la tête bien faite, un citoyen honnête et libre, un républicain, un citoyen du monde, un citoyen non endoctriné et fanatisé à la tête trop pleine et saturée. À propos de la pensée de Montaigne Morin note (1999, p. 36) :

Nous pouvons envisager les voies qui permettraient de retrouver, dans nos conditions contemporaines, la finalité de la tête bien faite. Il s'agirait d'un processus continu tout au long des divers degrés de l'enseignement, où devraient être mobilisées la culture scientifique et la culture des humanités... Il faut donc impérativement restaurer la finalité de la tête bien faite, dans les conditions de notre temps et avec ses impératifs propres.

Conclusion

Éduquer un homme à la réflexion, au bon exercice de la raison et non à la répétition, à l'usage servile de la mémoire, l'élever à la liberté et non le maintenir dans la sujétion mentale, le délivrer de tout garrot, bref, le rendre maître de sa faculté de juger, tels sont les objectifs de la réforme pédagogique portée par les *Essais* depuis l'aube de la modernité et le crépuscule du Moyen-âge et de la scolastique. Cette pédagogie de la tête bien-pensante et non bourrée de savoirs d'emprunt est une remise en cause radicale des modèles d'enseignement hérités de l'humanisme scolastique gréco-latin. Avec Montaigne, la vieille et caduque école médiévale de la mémoire et de la répétition ferme les portes pour laisser ouvrir celles de l'école moderne du jugement et de la liberté. La formule géniale montaignienne de *la tête bien faite* garde aujourd'hui, plus qu'à la Renaissance, son sens et son actualité.

Les crises actuelles de l'école contemporaine permettent de mieux apprécier la portée de cette formule pédagogique impérative, non démentie et altérée par le temps. Elle pourrait avoir valeur de devise à inscrire sur les enseignes des institutions scolaires actuelles d'où l'on sort spécialiste de tout et de rien ; d'où l'on sort à la fois repu et enorgueilli d'un savoir théorique fermé à la pratique, ou possesseur d'un savoir pratique fermé à la théorie ; d'où l'on est docte dans un domaine et ignorant à propos de soi-même ; d'où l'on est un érudit d'une science qui n'est pas la nôtre. On comprend qu'elle ait inspiré les philosophes et les sciences de l'éducation de la modernité et continue d'orienter celles de la contemporanéité qui, du reste, démentissent rarement, son intérêt et sa pertinence dans l'action éducative. C'est Morin (1999, p. 23) qui rend bien compte de sa portée et de sa priorité quand il écrit : « la première finalité de l'enseignement a été formulée par Montaigne ».

Références bibliographiques

BARAZ Michaël, 1968, *L'être et la connaissance selon Montaigne*, Paris, Corti.

BRAHIMI Frédéric, 1997, *Le scepticisme de Montaigne*, Paris, PUF.

CONCHE Marcel, 1964, *Montaigne ou la conscience heureuse*, Paris, Seghers.

CONCHE Marcel, 1987, *Montaigne et la philosophie*, Paris, Mégare.

DESAN Philippe, 2008, *Montaigne : les formes du monde et de l'esprit*, Paris, Presses de l'Université Paris – Sorbonne.

DESCARTES René, 1983, *Méditations métaphysiques*, Paris, Fernand Nathan.

GLAUSER Alfred, 1992, *Montaigne paradoxal*, Paris, Nizet.

KNEE Philip, 2013, *La parole incertaine : Montaigne en dialogue*, Paris, Hermann Éditeurs.

MONTAIGNE Michel de, 2002, *Les Essais*, Paris, Arléa.

MORIN Edgar, 1999, *La tête bien faite*, Paris, Seuil.

PAUL Mathias, 2006, *Montaigne ou l'usage du monde*, Paris, Vrin.

PLATON, 1966, *La République*, Paris, Garnier-Flammarion.

RIGOLOTT François, 1988, *Les métamorphoses de Montaigne*, Paris, PUF.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1966, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion.

VIEILLARD-BARON Jean-Louis, 1994, *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte et Lavelle*, Paris, Vrin.

VINCENT Hubert, 1997, *Éducation et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*, Paris, L'Harmattan.

ZWEIG Stefan, 1982, *Montaigne*, Paris, PUF.