

L'enfant chez Montaigne, un philosophe naturel ?

Montaigne s'intéresse à l'exercice des facultés naturelles. C'est de manière logique que l'enfant apparaît comme l'autre figure de l'homme naturel dans les *Essais*, à côté des Cannibales. Tout comme ces hommes dont les façons de vivre sont encore « fort voisines de leur naïveté originelle » et « fort peu abastardies par les nostres » (I, 31, 206 A), l'enfant ouvre une brèche dans le processus de dégradation de la civilisation. L'enfant offre la chance d'une régénération cyclique des facultés, pour autant que l'éducation ne vienne pas éteindre leur vigueur originelle. Dans le chapitre « De l'institution des enfants », Montaigne laisse ce constat désabusé : « A la verité, nous voyons encores qu'il n'est rien si gentil que les petits enfans en France: mais ordinairement ils trompent l'esperance qu'on en a conceue, et, hommes faicts, on n'y voit aucune excellence. J'ay ouy tenir à gens d'entendement que ces colleges où on les envoie, dequoy ils ont foison, les abrutissent ainsin » (I, 26, 164 A). L'essayiste prend soin de ne pas émettre de jugement en son nom propre, se référant à l'opinion négative des « gens d'entendement », une opinion largement partagée, à la fin du XVI^e siècle, par l'élite aristocratique et bourgeoise au sujet des Collèges humanistes¹. Existe-t-il une alternative à ces lieux de savoir que Montaigne finit par décrire, après 1588, comme des prisons et des lieux de torture (165 C) ?

L'enfance est l'état de l'homme le plus proche d'une condition naturelle ou originelle, si nous avons définitivement perdu cet « âge doré » (206 A) que Montaigne croit encore apercevoir chez les Cannibales par livres interposés, et l'imagination aidant. Cela ne veut pas dire que l'enfant serait un témoignage de la bonté de la nature humaine « car au milieu de la compassion, nous sentons au dedans je ne sçay quelle aigre-douce pointe de volupté maligne à voir souffrir autrui ; les enfans le sentent » (791 A). L'enfant fait apparaître, intactes, « les fondamentales conditions de nostre vie » (791 B), conditions qui n'ont donc rien d'idéal. S'il ne faut pas désespérer de l'éducation, pourtant sérieusement mise à mal dans le chapitre « Du pédantisme » (I, 25), c'est parce que les facultés humaines de l'enfant s'exercent pour ainsi dire à neuf. Montaigne est loin de s'irriter de l'immaturité de l'enfant en la comparant à la maturité supposée de l'adulte ; c'est même tout le contraire, puisqu'il s'irrite de ce que les promesses faites par la nature aient été déçues par les maîtres. « On nous a tant assubjectis aux cordes que nous n'avons plus de franches allures. Nostre vigueur et liberté est esteinte » (I, 26, 151 A). Par ses lectures sceptiques et stoïciennes, assimilées en profondeur², Montaigne est prédisposé à valoriser la figure de l'enfant. La condition de l'enfant est en effet la condition socratique de l'ignorance, même s'il « n'est enfant des classes moyennes, qui ne se puisse dire plus sçavant que moy » (146 C). L'esprit de l'enfant n'est pas une forme imparfaite, aux yeux de Montaigne, mais la manifestation de la condition la plus propice aux exercices de l'esprit. Si nous acceptons de reconnaître que la vérité, la science ou la vertu ne sont pas en notre possession, nous revenons pour ainsi dire à notre condition d'enfants. Dire que l'on ne possède pas la sagesse, mais que l'on y aspire, n'est-ce pas être philosophe, au sens antique et premier du terme ? Nous montrerons qu'il existe, chez Montaigne, un lien très étroit entre l'enfance et la philosophie.

¹ Dans les années 1580, l'élite sociale a perdu confiance dans les Collèges humanistes, qui promettaient beaucoup cinquante ans plus tôt. Voir Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Droz, 1935 ; Anthony Grafton & Lisa Jardine, *From Humanism to Humanities, Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth- Century Europe*, London, Duckworth, 1986.

² Marc Foglia, *Montaigne, pédagogue du jugement*, Paris, Classiques Garnier, 2011.

Contre la science établie que l'essayiste critique vertement dans l'Apologie de Raymond Sebond (II, 12, 540 A), contre les savoirs « acquis » ou « empruntés », qu'il laisse délibérément de côté, enfin contre les déformations causées par la coutume, Montaigne pense que nous avons besoin de retrouver notre intégrité naturelle, dont l'enfance indique le chemin. L'examen fictif que Montaigne, s'il était pédagogue, ferait passer aux enfants, est caractérisé comme un examen du « jugement naturel » (I, 26, 146 A). Nous avons montré que cette notion sous-tend la pratique de l'essai³. Montaigne souligne la conjonction entre l'essai du jugement et l'enfance de la pensée, par exemple dans le chapitre « Des prières » en proposant à son lecteur « ce que je discours selon moy, non ce que je croy selon Dieu, comme les enfans proposent leurs essais » (I, 56, 323 C). L'essai du jugement hausse l'enfant au rang de modèle paradoxal, qui l'est moins si l'on garde à l'esprit que Montaigne, en vrai philosophe, écrit « non pour establir la vérité, mais pour la chercher » (317 A). L'essai est placé dans une relation de contraste avec le discours des maîtres, au début du chapitre I, 26, et dans une relation d'indépendance absolue à l'égard du discours des théologiens, dans le chapitre « Des prières ». Tout comme l'essayiste, l'enfant doit être pensé à partir de l'exercice de ses facultés propres.

Dans l'Antiquité, n'est-ce pas Socrate lui-même qui accepte la « naïveté » (1037 B), comme condition d'exercice de la pensée, et philosophe « par ces vulgaires ressorts et naturels, par ces fantasies ordinaires et communes » (1038 B)? Socrate donne l'exemple d'un questionnement nouveau, qui ne serait pas altéré par la coutume, le dogme, ou la présomption du savant. Le conseil et « l'institution de Socrates » (159 C), valable pour tous, consiste à limiter l'acquisition de connaissances selon les capacités de chacun. C'est là le passage de la nature à la sagesse que Montaigne cherche avec tant d'ardeur. Il y a pour lui continuité parfaite entre la condition de l'enfant et l'activité philosophique de Socrate : « C'est grand cas d'avoir peu donner tel ordre aux pures imaginations d'un enfant, que, sans alterer ou estirer, il en ait produit les plus beaux effets de notre asme » (1038 B). La pensée n'a pas besoin de « s'altérer », ni même de « s'estirer » : l'institution socratique est celle d'une progression toujours conforme à ses propres forces, qui permet à la pensée d'être pleinement elle-même dans ce qu'elle entreprend. On notera que c'est moins l'enfant philosophe qui intéresse Montaigne que la préservation de l'intégrité de l'enfance dans le développement de la pensée. Le développement d'une pensée personnelle, on l'aura compris, n'est pas compatible avec une altération que Montaigne appelle « pédantisme », lorsqu'elle correspond à l'étouffement des forces propres sous la charge de connaissances.

La fréquentation des enfants, pour les adultes dont le jugement est intellectuellement et moralement abîmé, vaut comme occasion d'observer le jeu des facultés naturelles et d'y reprendre de la vigueur (97 C). Ce n'est donc pas par fausse modestie que l'essayiste propose ses discours « comme les enfans proposent leurs essais, instruisables, non instruisants » (323 C). L'innocence de l'enfant est la garantie d'un jugement sain. L'essai montaignien pourrait ici être rattaché à la pensée de l'*idiotia* chez Nicolas de Cues⁴, et à une tradition visant à retrouver la simplicité de la pensée par-delà toute complication savante. Lorsque l'essayiste met à l'honneur le bien parler et le bien juger, dans le nouveau plan d'éducation qu'il dresse en I, 26, il ne reprend pas un programme de rhétorique, programme qu'il ne manque pas de critiquer (171-172) : le précepteur fera en sorte de pouvoir transformer l'activité naturelle et

³ Marc Foglia, *op.cit.*, « l'indépendance du jugement naturel », p. 23-54.

⁴ Montaigne possédait les œuvres du Cardinal, dans l'édition de Bâle de 1566. Lefèvre d'Étaples avait édité les *Opera Omnia* en 1514. Pierre Villey rappelle que dans le Journal de Voyage, Montaigne déclare avoir laissé à Padoue, à un « maistre François <Bourges>, les œuvres du Cardinal Cusan, qu'il avoit acheté à Venise. »

spontanée de l'enfant en occasions d'apprentissage. Les leçons se passeront alors « sans se faire sentir. Les jeux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'étude » (165 A). Ce n'est pas sans fondement que le philosophe Alain a pu voir en Montaigne le représentant de l'un des deux pôles de l'éducation, celui de la spontanéité et du plaisir, face à Hegel, qui représente l'autre pôle, celui de l'effort et du sérieux⁵. Mais si les « leçons de philosophie » ont un aspect ludique, dans le chapitre I, 26, c'est parce que l'enfant s'y investit pleinement : « comme de vray il faut noter que les jeux des enfants ne sont pas jeux, et les faut juger leurs plus serieuses actions » (I, 23, 110 C).

L'enfant est naturellement philosophe au sens où il exerce son jugement sans trop d'artifices. Les plus hautes productions intellectuelles des philosophes, dans l'Apologie de Raymond Sebond, ne sont-elles pas réputées une sorte de jeu ? « Moy, j'ayme mieux croire qu'ils ont traité la science casuellement, ainsi qu'un jouet à toutes mains, et se sont esbatus de la raison comme d'un instrument vain et frivole, mettant en avant toutes sortes d'inventions et de fantasies, tantost plus tendues, tantost plus laches » (II, 12, 545 A). Les grands philosophes de l'Antiquité se sont amusés à inventer des doctrines, pour le plaisir des les inventer d'abord, de les défendre ensuite, sans y croire vraiment. Le génie de chacun d'entre eux s'est exprimé dans la philosophie, comme dans l'activité ludique par excellence. « Une doctrine s'impose comme le fruit du génie (*ingenium*) de chaque philosophe, non comme une connaissance assurée », note Montaigne en citant Sénèque⁶. De Socrate, l'essayiste retient tout particulièrement les moments où celui-ci regrette d'avoir parlé selon le seul esprit de sérieux (535 C, 538 C, 545 A). Montaigne entend accorder une place cruciale à la philosophie dans l'éducation intellectuelle et morale, en lui faisant prendre un nouveau visage. « On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfroigné, sourcilleux et terrible. Qui me l'a masquée de ce faux visage, psle et hideux ? Il n'est rien plus gay, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne dise follastre. Elle ne presche que feste et bon temps » (160 A). L'éloge de la philosophie auquel Montaigne se livre ici, avec quelques grâces littéraires, joue sur la provocation. Sur le fond, « l'institution des enfants » dont il est question dans le chapitre I, 26 correspond à une éducation résolument philosophique, qui s'appuie sur deux thèses : 1°) Il faut éduquer les enfants par la philosophie et 2°) Il faut réformer la philosophie suivant ce qui peut s'enseigner aux enfants. Les pratiques contemporaines sont loin du compte : le « jargon », les « ergotismes » et les syllogismes en « Barroco » et « Baralipton » jouent le rôle de repoussoir. Mais l'enfant est-il un philosophe à part entière ? L'activité spontanée de la pensée suffit-elle à son institution ?

Dans le chapitre I, 26, Montaigne prescrit à l'enfant des exercices variés, sous la conduite discrète, mais essentielle, d'un précepteur. La spontanéité de l'enfant ne s'exerce pas seule : à titre d'exemple, le « conducteur » demandera à ce qu'une idée apprise soit exprimée de plusieurs manières différentes. « Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui face mettre en cent visages et accommoder à autant de divers subjects, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien » (151 A). Il l'incitera à s'enquérir de toutes les informations utiles à la compréhension d'une situation politique (156 A). La formation de la pensée implique un travail assidu de réflexion, d'assimilation et d'invention. L'enfant sera également soumis à une discipline de comportement et de parole. « Le silence et la modestie sont qualitez tres-commodes la conversation. On dressera cet enfant à estre espargnant et mesnagier de sa suffisance, quand il l'aura acquise » (154 A). Montaigne va jusqu'à prescrire l'accoutumance à la douleur et au « travail », au sens fort que le terme revêt au XVI^e siècle : « Or

⁵ Alain, *Propos sur l'éducation* (1932) Puf, 1986, p. 5-6.

⁶ Sénèque, *Lettres à Lucilius*, 88.

l'accoutumance à porter le travail est accoutumance à porter la douleur : *labor callum obducit dolori*⁷. Il le faut rompre à la peine et aspreté des exercices, pour le dresser à la peine et aspreté de la deslouveure, de la colique, du cautere, et de la geaule, et de la torture » (154 A). De manière paradoxale, ce sont les passages qui retiendront en priorité l'attention de John Locke et de Jean-Jacques Rousseau⁸. Ce qui est requis, en effet, pour que l'homme donne sa mesure, ce n'est pas à retour à la spontanéité naturelle, mais une institution de la nature par l'exercice et l'effort sur soi. L'apprentissage du jugement réglé, souligne Montaigne dans l'Apologie, a besoin d'une « longue et constante institution » (937 A). À cette fin, il est superflu d'établir un curriculum des auteurs ou des matières, parce que c'est sur la conjonction efficace de l'expérience et des leçons de la philosophie que le pédagogue devra concentrer son attention. « Aux exemples se pourront proprement assortir tous les profitables discours de la philosophie, à laquelle se doivent toucher les actions humaines comme à leur reigle » (158 A). Suivant cette nouvelle méthode, l'utilité des contenus d'enseignement et des règles de comportement doit être vérifiée par l'enfant, sur la base de son expérience propre.

La ressemblance entre l'essai du jugement et les exercices de l'enfant qu'il s'agit d'instituer font apparaître la problématique de l'éducation, dans le chapitre I, 26, sous un nouveau jour. L'éducation se fait par la compréhension réciproque de l'expérience et de la philosophie, compréhension dont le jugement de l'enfant est lui-même l'auteur. Les leçons philosophiques peuvent s'étendre, assure Montaigne, à la totalité de l'expérience : « car la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et de meurs, sera sa principale leçon, a ce privilege de se mesler par tout » (164 A). Le retour qu'opère l'auteur des *Essais* à la condition originelle de l'esprit ne l'empêche pas de s'engager dans une définition prospective de l'homme comme sujet rationnel et moral, maître d'une expérience qui ne se répète jamais à l'identique (III, 13, 1065-1066). Pour l'enfant comme pour l'essayiste, l'expérience est aussi une situation sans cesse différente, dans laquelle il faut ré-apprendre à bien juger. La conjuration des artifices de la pensée, rendue manifeste dans l'intérêt que Montaigne accorde ici aux enfants, tire finalement son sens d'un projet d'« institution » classique de la nature en l'homme, qui est appelé à devenir l'auteur de ses actes et de ses pensées.

Marc FOGLIA

⁷ Cicéron, *Tusculanes*, II, 15 : « Le travail oppose sa résistance à la douleur ».

⁸ John Locke cite de mémoire : « Il me souvient sur cela d'un passage de Montaigne qu'on sera bien aise de voir ici : Endurcissez votre enfant à la sueur et au froid, au vent, au soleil et aux hasards qu'il faut mépriser (...) », *De l'éducation des enfants* (1693) tr. Pierre Coste, Amsterdam, 1695, p. 18. Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, 1762, livre II : « Tous ceux qui ont réfléchi sur la manière de vivre des anciens attribuent aux exercices de la gymnastique cette vigueur de corps et d'ame qui les distingue le plus sensiblement des modernes. La manière dont Montaigne appuie ce sentiment montre qu'il en était fort pénétré. Il y revient sans cesse et de mille façons. En parlant de l'éducation d'un enfant, pour lui roidir l'âme, il faut, dit-il, lui durcir les muscles ; en l'accoutumant au travail, on l'accoutume à la douleur ; il le faut rompre à l'âpreté des exercices, pour le dresser à l'âpreté de la dislocation, de la colique et de tous les maux ». La lecture que Rousseau propose de Montaigne passe manifestement par celle de Locke.