



HAL
open science

”Un enseignement libéral? Les principes de la formation intellectuelle selon Sénèque”

Juliette Dross

► To cite this version:

Juliette Dross. ”Un enseignement libéral? Les principes de la formation intellectuelle selon Sénèque”. Transmettre les savoirs dans les mondes hellénistique et romain, éd. Frédéric Le B Lay, Presses universitaires de Rennes, pp.47-61, 2009. hal-03161965

HAL Id: hal-03161965

<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03161965v1>

Submitted on 8 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

H I S T O I R E



Sous la direction de
Frédéric LE BLAY

Transmettre les savoirs

dans les mondes
hellénistique et romain



PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES

Une éducation libérale ? Les principes de la formation intellectuelle selon Sénèque

Juliette DROSS
Université de Paris-IV Sorbonne

Paradoxalement, le point de départ de cette étude ne sera pas Sénèque mais Montaigne. Certes, la Renaissance sort des limites chronologiques définies dans le cadre de ce colloque, mais elle servira surtout de point de départ et de référent extérieur à l'Antiquité. Référent légitime dans la mesure où la formation du jugement, et donc la question de l'éducation, au sens large, sont au centre des *Essais* ; peut-être même en constituent-elles le noyau central¹. Dans l'essai I, 26, intitulé « De l'institution des enfants », Montaigne expose ainsi les principes devant régir l'éducation des enfants à l'adresse de Diane de Foix, qui est enceinte. Comme en témoigne la place de cet essai dans l'œuvre, la conception que Montaigne y développe s'inscrit dans un large projet humaniste, dépassant le pédantisme aride de certaines méthodes d'éducation contemporaines². Cette conception libérale est assurément marquée par les réflexions renaissantes sur l'éducation, en particulier par les humanistes italiens du *quattrocento*, par Rabelais, ou encore par Érasme³ : reprenant certains principes développés par ses prédécesseurs, Montaigne met à l'honneur une éducation moins coercitive, fondée sur la réflexion plutôt que sur l'apprentissage par cœur et visant à former des

1. Voir M. FOGLIA, *La Formation du jugement chez Montaigne*, thèse de doctorat sous la direction de M. le Pr. D. Kambouchner, Université Panthéon-Sorbonne, novembre 2005.

2. L'essai qui précède immédiatement l'essai I, 26 est en effet intitulé « Du pédantisme » et, comme l'indique Montaigne lui-même au début du second essai, les deux écrits sont liés. La réflexion sur l'institution des enfants répond à la critique du pédantisme qui l'a précédée : « Quelcun donq', ayant veu l'article precedant, me disoit chez moy, l'autre jour, que je me devoiy estre un peu estendu [que j'aurais dû m'entendre un peu] sur le discours de l'institution des enfans. »

3. Voir E. GARIN, « L'image de l'enfant dans les traités de pédagogie du xv^e siècle », in E. BECCHI ET D. JULIA (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident. 1- De l'Antiquité au xvii^e siècle*, Paris, 1998, p. 247-270 ; cf. *Id.*, *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, trad. de l'italien par J. Humbert, Paris, 1968.

hommes plutôt que des maîtres d'école⁴. Pourtant, au-delà de ces influences renaissantes, presque contemporaines, cet essai porte la marque des *Lettres à Lucilius*, et c'est ce qui nous intéressera ici : Montaigne paraît s'inspirer sur plusieurs points précis de la pensée de Sénèque en matière d'éducation. Plusieurs idées ou images développées dans cet essai sont déjà employées par Sénèque dans les *Lettres à Lucilius*.

La première image reprise aux *Lettres* est celle de la digestion intellectuelle, qui illustre le principe d'une nécessaire assimilation des connaissances. Pour qu'une idée ait de la force et puisse être utilisée par l'esprit, il faut qu'elle soit littéralement « incorporée », assimilée et non seulement avalée. Sénèque file la métaphore dans la lettre 84 :

« Les aliments absorbés, tant qu'ils se conservent tels quels, tant qu'ils nagent à l'état solide dans l'estomac, sont une charge pour l'organisme. Leur transformation accomplie, c'est alors qu'ils deviennent de la force et du sang. Procédons de même pour la nourriture de l'esprit. Ne souffrons pas que rien de ce qui entre en nous demeure intact, de peur que cela ne soit jamais assimilé. Digérons la matière : autrement elle passera dans notre mémoire, non dans notre intelligence⁵. »

Montaigne reprend la métaphore dans l'essai I, 26 :

« C'est tesmoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avallée. L'estomac n'a pas faict son opération, s'il n'a faict changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire⁶. »

Dans le même sens, la comparaison entre le disciple et l'abeille qui butine les fleurs pour faire son propre miel, développée par Sénèque dans la même lettre 84⁷, est reprise par Montaigne en des termes presque identiques⁸ :

4. Voir E. GARIN, *L'Éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, op. cit., p. 190-194. Une conception assez proche de l'éducation est développée par Charron dans *La sagesse*, presque contemporaine des *Essais*.

5. *Epist.* 84, 6-7 : *Alimenta quae accepimus, quamdiu in sua qualitate perdurant et solida inmanant stomacho, onera sunt; at cum ex eo quod erant mutata sunt, tunc demum in vires et in sanguinem transeunt, idem in his quibus aluntur ingenia praestemus, ut quaecumque hausimus non patiamur integra esse, ne aliena sint. Concoquamus illa; alioqui in memoriam ibunt, non in ingenium.* (éd. F. PRÉCHAC et H. NOBLOT, CUF, Paris, Les Belles Lettres, 1957 ; toutes les citations de cette œuvre seront données dans cette édition en cinq volumes – dates de publication variables selon le volume).

6. *Essais* I, 26, p. 151. La pagination indiquée est celle de l'édition VILLEY-SAULNIER, PUF, 2 vol., 1965, reprise dans la collection « Quadrige », 3 vol., 1988.

7. *Epist.* 84, 3-5 : *Apes, ut aiunt, debemus imitari, quae uagantur et flores ad mel faciendum idoneos carpunt, deinde quidquid attulere disponunt ac per fauos digerunt. [...] Nos quoque has apes debemus imitari et quaecumque ex diuersa lectione congesimus separare (melius enim distincta seruantur), deinde adhibita ingenii nostri cura et facultate in unum saporem uaria illa libamenta confundere [...].* (« Imitons, comme on dit, les abeilles qui volettent de-ci de-là, butinant les fleurs propres à faire le miel, puis disposent, rangent en rayons tout leur butin. [...] Nous aussi, nous devons imiter ces abeilles et classer ce que nous avons récolté de nos diverses lectures (les choses soigneusement classées se conservent mieux). Puis, déployant toute l'industrie, toute la force inventive de notre esprit, nous devons confondre en une seule saveur ces sucres variés [...]. »).

8. Montaigne, *Essais* I, 26, p. 152 : « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thin ny marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les

comme les abeilles qui butinent les fleurs pour faire leur miel, le disciple doit « pilloter » les livres pour construire son propre savoir, sans reproduire celui d'autrui. Cette image illustre la distinction, développée dans ce même essai, entre la mémoire et le savoir. La sentence de Montaigne, « sçavoir par cœur n'est pas sçavoir », reprend celle de Sénèque, qui affirmait semblablement dans la lettre 33 que « se souvenir n'est pas savoir⁹. » Là encore, les deux textes sont proches.

Enfin, comme Sénèque avant lui, Montaigne insiste sur l'importance de la philosophie dans l'éducation. Dans la lettre 88, Sénèque écrivait que la philosophie était le seul art qui méritât le nom de « libéral » parce que seule, elle « rend l'homme libre¹⁰ », contrastant ainsi avec les autres arts libéraux qui ne participent en rien de la vertu. Reprenant la sentence sénéquienne, Montaigne écrit dans son essai : « Entre les arts liberaux, commençons par l'art qui nous faict libres¹¹. » La philosophie est en particulier opposée à la grammaire et à la rhétorique, qui ne sollicitent pas le jugement critique de l'enfant. « Qui demanda jamais à son disciple », demande ainsi Montaigne, « ce qu'il luy semble de la Rhetorique et de la Grammaire, de telle ou telle sentence de Cicéron ? On nous les placque en la memoire toutes empennées, comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose¹². » Les arts libéraux du *trivium* et du *quadrivium* sont disqualifiés au profit de la philosophie libérale et libératrice.

Ces reprises laissent penser que les principes d'enseignement prônés par Montaigne sont fortement inspirés par les développements sénéquiens sur l'éducation ; qu'ils sont, du moins, nourris par la lecture des *Lettres à Lucilius* comme, d'ailleurs, l'ensemble des *Essais*. Or cette paternité ne va pas de soi. Sénèque est stoïcien, tandis que Montaigne a plus d'acointances avec le scepticisme, même si le scepticisme qu'il incarne est un scepticisme nouveau, qui puise aussi à d'autres sources philosophiques¹³.

transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien : à sçavoir son jugement. »

9. *Epist.* 33, 8-9 : *Aliud autem est meminisse, aliud scire. Meminisse est rem commissam memoriae custodire; at contra scire est et sua facere quaeque nec ad exemplar pendere et totiens respicere ad magistrum.* (« Se souvenir n'est pas savoir. Se souvenir, c'est conserver un dépôt confié à la mémoire ; savoir, au contraire, c'est faire sienne toute notion acquise, sans s'accrocher à un modèle, sans se retourner continuellement vers le maître. »)

10. *Ibid.* 88, 2 : *Quare liberalia studia dicta sint uides: quia homine libero digna sunt. Ceterum unum studium uere liberale est quod liberum facit, hoc est sapientiae, sublime, forte, magnanimum: cetera pusilla et puerilia sunt.* (« Tu vois bien pourquoi on les appelle « études libérales » : c'est parce qu'elles sont dignes d'un homme libre. Mais alors, à ce compte, la seule qui soit vraiment libérale est celle qui le fait libre : c'est la sagesse, étude noble, courageuse, généreuse ; le reste n'est que petitesse et puérité. »)

11. *Essais* I, 26, p. 159 : « Car il me semble que les premiers discours dequoy on luy doit abreuer l'entendement, ce doivent estre ceux qui reglent ses meurs et son sens, qui luy apprendront à se connoistre, et à sçavoir bien mourir et bien vivre. Entre les arts liberaux, commençons par l'art qui nous faict libres. »

12. *Ibid.* I, 26, p. 152.

13. La critique récente nuance en effet assez fortement l'interprétation exclusivement sceptique de Montaigne, soit en mettant en lumière les autres courants qui ont influencé la pensée de l'essayiste

En tout état de cause, l'arrière plan culturel et intellectuel de Montaigne n'est pas celui de Sénèque : dogmatisme antique d'un côté, « nouveau » scepticisme humaniste de l'autre¹⁴. Si Montaigne s'inspire de Sénèque, s'il reprend certains principes d'éducation développés dans les *Lettres à Lucilius*, il semble les lire à travers le double prisme de l'humanisme et du relativisme sceptique, qui leur fait subir un certain nombre de transformations. Il s'agit donc de procéder ici à une analyse rétrospective, à partir des *Essais*, de l'œuvre de Sénèque et de comprendre pourquoi Montaigne reprend Sénèque et comment il digère lui-même la pensée stoïcienne de Sénèque pour l'intégrer à sa réflexion. C'est en procédant à une analyse de la pensée de Sénèque en matière d'éducation que l'on peut comprendre le sens ou le paradoxe de la reprise de Montaigne et que l'on peut voir, précisément, si cette reprise dépasse la simple métaphore. En effet, et c'est ce qui nous intéressera ici, la conception sénèqueienne de l'éducation paraît s'inscrire au cœur de la doctrine du Portique, en particulier parce qu'elle fait sens, tant sur le plan théorique que sur le plan métaphorique, dans le cadre de la théorie stoïcienne de l'*oikeiôsis* et de la sagesse. Du point de vue théorique, d'abord, Sénèque appuie sa conception de l'éducation sur le principe d'une acquisition tardive de la rationalité et défend une vision progressive de la formation intellectuelle. Cette conception génère une analyse particulière des rapports entre la philosophie et les arts libéraux et de leur place respective dans l'éducation. Du point de vue métaphorique, ensuite, l'image de la digestion, qui illustre le principe de l'assimilation d'un savoir extérieur dans la perspective de la constitution d'un savoir propre, rappelle le thème plus général de l'appropriation de l'être humain à ce qui lui est propre, de sorte que le processus d'acquisition du savoir peut apparaître, d'un certain point de vue, comme un double métaphorique de l'*oikeiôsis* stoïcienne. Une telle conception peut-elle dès lors avoir une place hors du cadre stoïcien ? C'est la question que l'on examinera ici.

Il convient, pour commencer, de revenir brièvement sur la notion d'« appropriation », qui sous-tend certains principes défendus par Sénèque dans le domaine de l'éducation et certaines images employées dans les *Lettres*. Les stoïciens, au moins depuis Cléanthe¹⁵, définissent le souverain

(voir M. FOGLIA, *La formation du jugement chez Montaigne, op. cit.* ; cf. O. MILLET, *La première réception des Essais (1593-1640)*, Paris, 1995, qui rappelle que Montaigne fut considéré en son temps comme un stoïcien, non comme un sceptique), soit en soulignant l'originalité du scepticisme de Montaigne par rapport au pyrrhonisme antique et en dégagant les modalités d'un « nouveau scepticisme », libéré des apories du scepticisme antique et moins orienté vers la suspension du jugement que vers la formation de ce dernier. Sur ce point, voir en particulier M. CONCHE, « La méthode pyrrhonienne de Montaigne », *BSAM* n° 10-11, 1974 (p. 47-62), p. 53, F. BRAHAMI, *Le scepticisme de Montaigne*, Paris, 1997, et CH. LARMORE, « Un scepticisme sans tranquillité : Montaigne et ses modèles antiques », in V. CARRAUD et J.-L. MARION (éd.), *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*, Paris, 2004, p. 15-31.

14. Voir F. BRAHAMI, « Un nouveau scepticisme », in *Le scepticisme de Montaigne, op. cit.*, p. 58-78.

15. Voir Stobée, *Ecl.* II, 75, 11-76, 8 = LS 63B.

bien comme une vie conforme à la nature, atteinte au terme d'un passage de la recherche des « choses premières selon la nature » (*prima naturae*), c'est-à-dire de ce qui est nécessaire à la survie et à la permanence de l'individu, au choix réfléchi d'une vie en conformité avec la nature, par le biais de la recherche rationnelle des « choses conformes à la nature ». Par la suite, comme l'a écrit V. Goldschmidt, « ce choix va acquérir une sûreté telle qu'on puisse le dire "constant et en accord avec la nature". Arrivé à ce niveau, l'homme comprend que la constance de ce choix [...] a bien plus de prix que les choses qui en font l'objet, en sorte que le souverain bien consiste, en définitive, dans cet accord (*ὁμολογία*, *conuenientia*) même¹⁶. » Cette évolution correspond autrement dit à une rationalisation progressive du comportement humain, qui doit aboutir à la recherche exclusive par le sujet d'un accord entre lui-même et sa nature rationnelle, c'est-à-dire entre lui-même et la raison universelle. Le fonctionnement de cette appropriation (*oikeiōsis*) est expliqué par Caton dans un passage célèbre du *De finibus* :

« Le premier penchant de l'homme est pour ce qui est conforme à la nature ; mais, sitôt qu'il en a eu l'idée ou plutôt la "notion" (on dit en grec *ennoia*), et qu'il a vu l'ordre et pour ainsi dire l'harmonie entre les actions à faire, il estime cette harmonie à bien plus haut prix que les objets qu'il avait d'abord aimés ; usant de la connaissance et du raisonnement, il est amené en conclusion à décider que c'est là qu'est situé ce fameux souverain bien de l'homme, méritoire par lui-même et à rechercher pour lui-même¹⁷. »

Cette théorie complexe¹⁸ repose sur un principe important : celui de l'irrationalité de l'enfant, qui ne possède que des « germes » ou des « semences » de raison, destinés à germer plus tard, au cours de l'appropriation de l'homme à lui-même. La métaphore est récurrente chez Sénèque, qui décrit ce passage dans la lettre 120 en expliquant que « la nature nous a donné les semences de la science, elle ne nous a pas donné la science¹⁹ ». C'est au cours de l'*oikeiōsis* que ces semences vont être fécondées pour transformer, par une

16. V. GOLDSCHMIDT, *Le système stoïcien et l'idée de temps*, Paris, 1953, p. 129.

17. Cicéron, *Fin.* III, 21 : *Prima est enim conciliatio hominis ad ea quae sunt secundum naturam. Simul autem cepit intelligentiam uel notionem potius (quam appellant ἔννοιαν illi) uidentique rerum agenda-rum ordinem et, ut ita dicam, concordiam, multo eam pluris aestimauit quam omnia illa quae prima dilexerat, atque ita cognitione et ratione collegit ut statueret in eo conlocatum summum illud hominis per se laudandum et expetendum bonum.* (trad. C. LÉVY, éd. J. MARTHA, CUF, Paris, Les Belles Lettres, 1930, 5^e éd. revue et corrigée par CL. RAMBAUX).

18. La doctrine stoïcienne de l'*oikeiōsis*, que nous abordons ici de manière très succincte, a fait l'objet de nombreuses études. Voir en particulier T. ENGBERG-PEDERSEN, « Discovering the Good : *oikeiōsis* and *kathékonta* in Stoic Ethics », in M. SCHOFIELD & G. STRIKER (éd.), *The Norms of Nature, Studies in Hellenistic Ethics*, Cambridge / Paris, 1986, p. 145-184 ; *Id.*, *The Stoic Theory of Oikeiōsis*, Aarhus, 1990 ; G. STRIKER, « The role of *oikeiōsis* in Stoic ethics », in *Essays on Hellenistic Epistemology and Ethics*, Cambridge (Mass.), 1996, p. 281-297 ; R. RADICE, « *Oikeiōsis* » *Ricerche sul fondamento del pensiero stoico e sulla sua genesi*, Milan, 2000, p. 183-234 ; F. PROST, *Les théories hellénistiques de la douleur*, Louvain / Paris / Dudley (MA), 2004, p. 209 et suiv. ; TH. BÉNATOUIL, *Faire usage : la pratique du stoïcisme*, Paris, 2006, p. 22 et suiv. ; p. 119 et suiv.

19. *Epist.* 120, 4 : *Semina nobis scientiae dedit [scil. natura], scientiam non dedit.*

rationalisation du comportement, la recherche des « choses premières selon la nature » en une recherche constante de la raison parfaite, en accord avec elle-même et avec la nature. Dans le naturalisme rationaliste du Portique, l'être humain passe d'une vie instinctivement conforme à la nature à une vie rationnellement conforme à la nature. L'*oikeiôsis* décrit ainsi un travail de progression depuis le stade irrationnel de l'enfance jusqu'à l'acquisition de la rationalité puis potentiellement de la raison parfaite qu'est la sagesse. Or cette conception paraît marquer la théorie de l'éducation défendue par Sénèque, qui repose sur la double idée de progression d'une part, de recherche d'un bien intérieur d'autre part.

L'enfance

L'idée de progression, d'abord, est prégnante dans la conception sénèqueenne de l'éducation. L'éducation et l'enseignement évoluent entre l'enfance et l'âge adulte, pour une raison simple : la raison n'est présente chez l'enfant qu'à l'état de semence, de germe. Puisqu'elle n'est réellement formée que tardivement, à l'âge de quatorze ans selon la plupart des sources²⁰, il existe au début de la vie une longue période pendant laquelle il est inutile de solliciter la raison de l'enfant puisqu'elle n'existe pas. L'enseignement doit dès lors être adapté à cette irrationalité.

Or, qu'est-ce qu'une éducation adaptée à l'irrationalité ? C'est, selon Sénèque, une éducation qui repose sur l'apprentissage par cœur – et, dans les faits, sur l'apprentissage des arts dits « libéraux ». L'idée est précisée dans la lettre 33 :

« Nous faisons apprendre aux enfants des sentences et, en particulier, ces apophtegmes que les Grecs appellent *chriai*. Et pourquoi ? Parce que l'intelligence enfantine est en mesure de les saisir et que sa capacité ne va pas au-delà²¹. »

Autrement dit, l'enseignement dispensé aux enfants doit être adapté à une intelligence encore limitée et ne pas chercher à former la raison ou le jugement ; elle prépare tout au plus l'esprit à recevoir l'enseignement philosophique qui sera dispensé plus tard, lorsque la raison sera formée. Mais cette phase préparatoire a son importance parce qu'elle rend l'âme

20. Voir Ps-Plutarque, *Plac.* V, 23, 909c10 = SVF II, 764 ; Stobée, *Ecl.* I, 317, 21 Wachsmuth = SVF II, 835 ; Galien, *PHP* (K. V, 466-467). Selon certains stoïciens, la raison était formée dès l'âge de 7 ans (cf. Ps-Plutarque, *Plac.* IV, 11, 900c2 = SVF II, 83). Sur cette question, voir V. GOLDSCHMIDT, *Le système stoïcien...*, op. cit., p. 126 ; cf. TH. BÉNATOUIL, *La pratique du stoïcisme : recherche sur la notion d'usage (χρησις) de Zénon à Marc Aurèle*, thèse de doctorat, Université Paris XII – Val de Marne, sous la direction de M. le Pr. C. Lévy, décembre 2002, p. 163-167.

21. *Epist.* 33, 7 : *Ideo pueris et sententias ediscendas damus et has quas Graeci chriai uocant, quia complecti illas puerilis animus potest, qui plus adhuc non capit.*

apte à recevoir, plus tard, la vertu. C'est ce qu'explique Sénèque dans la lettre 88 :

« Pourquoi donc demandons-nous aux études libérales de former nos fils ? Ce n'est pas parce qu'elles donnent le moins du monde la vertu, mais parce qu'elles disposent l'âme à la recevoir²². »

Les arts libéraux contribuent donc à la formation de l'esprit enfantin, en tant que propédeutiques à la formation de la raison ; ils ont, comme tels, leur place dans l'éducation. Les remarques relatives à l'éducation spécifique de l'enfant sont néanmoins ponctuelles. Sénèque s'intéresse assez peu à cette question, l'éducation enfantine étant surtout perçue comme une préparation à la véritable éducation, celle de l'adulte, qui concentre son attention. Pourtant, si les développements consacrés à l'enfance au sens strict sont limités, nombreux en revanche sont ceux qui visent l'enfance au sens métaphorique, c'est-à-dire la non-sagesse. Le non-sage est régulièrement comparé à l'enfant, qui cède à ses passions et confond les vaines illusions avec des représentations compréhensives. Dès lors, ce que Sénèque dit des enfants est également valable pour les adultes *stulti* – c'est-à-dire pour l'ensemble des hommes, à l'exception du sage – qui, comme les premiers, pourront trouver un appui dans la pratique des arts libéraux, en attendant que leur raison soit suffisamment formée pour être réceptive aux salutaires préceptes de la philosophie. « Il ne faut s'y attarder », écrit Sénèque, « que tant que l'âme ne peut rien faire de plus grand. Ces arts doivent être nos études élémentaires, non nos vrais travaux²³. » Une longue comparaison vient préciser, un peu plus loin, le rapport entre les arts libéraux et la philosophie :

« La géométrie nous rend quelque service : elle est aussi nécessaire à la philosophie que le fabricant d'instruments l'est à la géométrie, mais elle ne constitue pas plus une partie de la philosophie que le fabricant d'instruments n'en constitue une de la géométrie [...]. La philosophie ne demande rien à autrui, mais élève entièrement son édifice à partir du sol²⁴. »

Tout comme le fabricant d'instruments est nécessaire au géomètre sans pour autant que cette fabrication participe de la géométrie, les études libérales sont utiles à la philosophie sans pour autant participer de celle-ci. Sans donc faire partie de la philosophie, les arts libéraux peuvent en être les auxiliaires, chez l'adulte *stultus* comme chez l'enfant, en préparant l'esprit à recevoir les principes philosophiques nécessaires à l'acquisition de la vertu.

22. *Ibid.* 88, 20 : « *Quare ergo liberalibus studiis filios erudimus?* » *Non quia uirtutem dare possunt, sed quia animum ad accipiendam uirtutem praeparant.*

23. *Ibid.* 88, 1 : *Tamdiu enim istis inmorandum est quamdiu nihil animus agere maius potest; rudimenta sunt nostra, non opera.*

24. *Ibid.* 88, 25-28 : *Aliquod nobis praestat geometria ministerium : sic philosophiae necessaria est, quomodo ipse faber, sed nec hic geometriae pars est nec illa philosophiae (...). Philosophia nil ab alio petit, totum opus a solo excitat.*

Mais cette affirmation n'est-elle pas contradictoire ? Peut-on contribuer à une fin sans participer de cette fin ? Sénèque prévient l'objection et la réfute au cours de la lettre 88 par une comparaison significative :

« On nous dira : « Puisque vous déclarez que, sans les études libérales, on ne parvient pas à la vertu, comment pouvez-vous affirmer qu'elles n'y contribuent en rien ? » Pour la raison suivante : on ne parvient pas non plus à la vertu sans manger ; et cependant, manger n'a aucun rapport avec la vertu²⁵. »

Ce passage est intéressant parce que l'objection fictive envisagée par Sénèque est réfutée par une reprise latente de la théorie stoïcienne des devoirs (*officia*) et des masques (*personae*) que porte chaque individu. Selon cette théorie, conceptualisée par Panétius de Rhodes et exposée par Cicéron dans le premier livre du *De officiis*²⁶, il existe différentes catégories de devoirs (*officia*) qui nous sont dictés par nos différents « masques » (*personae*). Chaque homme porte en effet quatre *personae*, c'est-à-dire quatre critères normatifs qui lui permettent de bien choisir son mode de vie²⁷ : la nature humaine (1), les qualités physiques et mentales qui lui sont propres (2), le rôle que la nature lui impose (3) et la liberté dont il dispose de choisir le métier ou l'occupation qui lui plaît (4). C'est en articulant rationnellement ces quatre masques que le sujet peut choisir un mode de vie cohérent et éviter les contradictions entre les devoirs que lui dicte sa *persona* morale et ceux qui lui sont imposés par la nature. Selon cette théorie, il existe donc des devoirs communs à tous les hommes – ce sont ceux qu'impose le premier masque, celui de la nature humaine : par exemple, manger, dormir, etc. sont des devoirs communs à tous les hommes parce qu'ils rendent la vie possible –, tandis que les autres masques imposent des devoirs spécifiques à chaque individu. Dans cette perspective, le sage, tout en ayant des devoirs propres qui lui sont dictés par sa personne morale, est tenu aux devoirs communs à l'humanité, en particulier au devoir de se nourrir ou de dormir.

25. *Ibid.*, 88, 31 : « Cum dicatis » inquit « sine liberalibus studiis ad uirtutem non perueniri, quemadmodum negatis illa nihil conferre uirtuti? » Quia nec sine cibo ad uirtutem peruenitur, cibus tamen ad uirtutem non pertinet.

26. *Off.* 1, 107 et suiv.

27. Sur la théorie panétienne des *personae*, voir l'article de CH. GILL, "Personhood and Personality : the Fourth-Personae Theory in Cicero *De off.* I", *OSAPh* 6, 1988, p. 169-199, qui interprète la théorie des quatre masques à la lumière de la distinction entre la *personhood*, ou conscience morale, et la *personality*, c'est-à-dire l'individualité propre à chacun. Cf. CH. DE VOGEL, "The Concept of Personality in Greek and Christian Thought", *Studies in philosophy and the history of philosophy* II, 1963, p. 20-60 ; G. GARBARINO, *Roma e la filosofia greca dalle origine alla fine de II secolo A.C.*, 2 vol., Turin, 1973, vol. 1, p. 35-36 ; PH. DE LACY, "The Four Stoic *personae*", *Illinois Classical Studies* 2, 1977, p. 163-172 ; M. BELLINCIONI, « Il termine *persona* da Cicerone a Seneca », in G. SCARPAT (éd.), *Quattro studi latini*, Parme, 1981, p. 37-115 ; A. PUHLE, *Persona. Zur Ethik des Panaitios*, Francfort / Berne / New-York / Paris (Europäische Hochschulschriften, Reihe 20, Philosophie, Bd. 224), 1987, et F. PROST, « La psychologie de Panétius : réflexions sur l'évolution du stoïcisme à Rome et la valeur du témoignage de Cicéron », *REL* 79, 2001, p. 37-53.

Or, si l'on regarde le passage susmentionné de la lettre 88, il semble que Sénèque reprenne implicitement la théorie de Panétius pour mettre sur le même plan les études libérales et les devoirs dictés par la première *persona*, c'est-à-dire ceux qui, sans participer directement de la sagesse, la rendent possible en assurant simplement la survie de l'homme. Rapproché des devoirs de première catégorie – manger, dormir, etc. –, l'apprentissage des arts libéraux devient, par le biais de la comparaison, nécessaire à l'acquisition de la sagesse. Certes, le passage est forcé, mais il permet à Sénèque de démontrer par un raisonnement stoïcien que les arts libéraux traditionnels, sans avoir aucun rapport avec la sagesse, doivent avoir leur place dans la formation intellectuelle en tant qu'exercices nécessaires à l'acquisition ultérieure de la vertu. Que l'enfance soit réelle ou métaphorique, elle trouve ainsi dans les études libérales un appui précieux.

À ce stade de la réflexion, il apparaît donc que la théorie de l'éducation développée par Sénèque repose sur deux dogmes stoïciens. L'un, issu du vétéro-stoïcisme, est celui de l'irrationalité de l'enfant et de l'acquisition progressive de la raison puis, à terme, de la perfection rationnelle qu'est la sagesse. L'autre, plus récent, introduit dans la doctrine par Panétius, est celui de la hiérarchie des devoirs et des activités dans la perspective de la vertu. La combinaison de ces deux dogmes permet à Sénèque de développer une conception stoïcienne de l'éducation « enfantine » – au sens propre ou figuré –, dans laquelle la philosophie n'a pas sa place puisqu'elle s'adresserait à une raison inexistante, dans le cas de l'enfant, ou aveugle, dans celui de l'adulte particulièrement *stultus*, dont les semences rationnelles sont trop enfouies sous l'erreur pour être réceptives à la philosophie. Elle cède le pas aux arts libéraux, propédeutiques à la véritable éducation philosophique, plus tardive.

Le passage à l'âge adulte et la philosophie comme « art libéral »

Encore faut-il comprendre pourquoi les arts « libéraux » ne sont, en fait, pas vraiment libéraux et pourquoi seule la philosophie mérite ce titre. Pourquoi la philosophie rend-elle libre, pour reprendre les termes de Sénèque ? La réponse est, là encore, inscrite dans la doctrine stoïcienne de l'*oikeiôsis*. Si la philosophie nous rend libres, c'est parce que c'est elle qui fait germer les semences de raison présentes en chacun de nous pour nous faire changer de tendance ; c'est elle qui permet à chacun de substituer à la recherche des « choses premières selon la nature » l'effort pour vivre en conformité avec la raison, dans une sortie métaphorique de l'enfance. Il s'agit dès lors d'une progression en deux étapes, sans qu'il y ait rupture entre ces deux étapes : la première consiste à passer de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire de l'irrationalité à la raison, la seconde décrit le mouvement conduisant de la raison adulte mais imparfaite, celle du commun des

mortels, qui a transformé la recherche instinctive de l'utile en choix réfléchi de l'utile, à celle du sage, entièrement en accord avec elle-même, donc avec le *logos* divin. C'est la philosophie qui pousse l'homme à rechercher un accord réfléchi avec la nature, atteint au terme d'une progression de l'enfance réelle à l'enfance métaphorique que constitue la *stultitia*, puis de l'enfance métaphorique à l'âge adulte que constitue la sagesse. Aussi la philosophie est-elle régulièrement comparée à la cultivatrice qui fait germer les semences de sagesse, ou encore au souffle qui embrase les étincelles de vertu présentes en nous :

« Nos âmes portent les semences de toutes les bonnes choses, qui sont stimulées par l'admonition tout comme une étincelle s'embrase sous l'effet d'un souffle léger. La vertu se déploie lorsqu'on l'a poussée et qu'on lui a donné une impulsion²⁸. »

Dans le domaine précis de l'éducation, ces métaphores sont secondées par la comparaison entre la philosophie et le revêtement de la toge virile, que l'on trouve par exemple dans la lettre 4 :

« Tu gardes bien en mémoire quelle joie immense tu ressentis lorsque, après avoir abandonné la prétexte, tu revêtis la toge virile et fus conduit au forum : attends-toi à une joie plus grande encore, lorsque tu auras remis ton âme d'enfant et que la philosophie t'aura fait passer au rang des hommes²⁹. »

La philosophie est semblable au revêtement de la toge virile parce qu'elle féconde les semences de raison pour nous faire sortir de l'enfance métaphorique, âge de la raison imparfaite, et nous orienter vers le véritable âge adulte qu'est la sagesse. Et si cette fécondation est une libération, c'est parce qu'elle rend l'homme capable d'harmoniser sa propre raison avec la raison universelle et, ainsi, de transformer le subi en choix. À ce stade, pour paraphraser la célèbre injonction d'Épictète, l'homme « ne demande pas que ce qui arrive arrive comme [il] le veu[t], mais veu[t] que les choses arrivent comme elles arrivent³⁰. » En accord avec le *logos* universel, il devient aussi libre que le dieu qui préside aux destinées du monde.

Du savoir extérieur au savoir intérieur : l'éducation, une métaphore de l'*oikeiôsis* ?

La philosophie est donc le seul art proprement « libéral », voire le seul art libérateur, parce qu'elle est la clef du changement d'*oikeiôsis*, du passage

28. *Epist.* 94, 29 : *Omnium honestarum rerum semina animi gerunt, quae admonitione excitantur non aliter quam scintilla flatu leui adiuta ignem suum explicat. Erigitur uirtus, cum tacta est et impulsâ.*

29. *Ibid.* 4, 2 : *Tenes utique memoria quantum senseris gaudium cum praetexta posita sumpsisti uirilem togam et in forum deductus es: maius expecta cum puerilem animum deposueris et te in uiros philosophia transcripserit.*

30. ÉPICTÈTE, *Manuel* 8 (trad. M. MEUNIER).

de la recherche des biens extérieurs – qui caractérise, sur des plans différents, l'enfance au sens propre et l'enfance au sens figuré, c'est-à-dire la *stultitia* – à la recherche d'un bien intérieur, tourné vers lui-même³¹. Or il est intéressant de remarquer que ce mouvement d'appropriation de l'être humain à ce qui lui est propre décrit aussi, sur le plan métaphorique, le processus éducatif : de même que, au cours de l'*oikeiôsis*, le sujet passe progressivement de la recherche des biens extérieurs à la recherche d'un bien intérieur, la raison droite, de même, dans la doctrine particulière de l'éducation, il doit passer de la recherche d'un bien extérieur, en l'occurrence la pensée d'autrui, à celle d'un bien intérieur – sa propre pensée. Ce mouvement d'appropriation du savoir est décrit par les images évoquées plus haut :

– La première image est celle de la digestion, développée dans la lettre 84 : assimiler le savoir d'autrui, le digérer pour le faire sien, c'est passer, d'une certaine manière, d'un bien extérieur (la pensée d'autrui) à un bien intérieur (le savoir propre). C'est reproduire, métaphoriquement, le mouvement général de l'*oikeiôsis*.

– L'opposition entre la mémoire et l'intelligence, développée dans cette même lettre 84, s'inscrit dans la même perspective : l'intelligence (*ingenium*), qu'une bonne éducation a pour fin de former, s'oppose à la mémoire en ce qu'elle repose sur l'assimilation d'un « bien extérieur », en l'occurrence la pensée d'autrui, devant mener à l'acquisition d'un bien intérieur, l'*ingenium*. Là encore, l'idée d'intériorisation et d'assimilation du savoir, en jeu dans la formation de l'intelligence, reflète métaphoriquement le mécanisme plus général de l'appropriation.

– Enfin, la distinction entre le maître, *dominus*, et le guide, *dux*, opérée dans la lettre 33, va dans le même sens :

« "Zénon a dit ceci." Et toi, que dis-tu ? "Cléanthe pense ainsi." Et toi, que penses-tu ? Marches-tu toujours sous les ordres d'autrui ? [...] Ceux qui ont remué avant nous ces problèmes ne sont pas les maîtres arbitraires de notre pensée ; ils sont nos guides³². »

Au-delà de la polémique anti-épicurienne dans laquelle elle s'inscrit, avec l'opposition, présente dans cette lettre, entre la république stoïcienne

31. Le caractère autocentré de la sagesse stoïcienne, qui suscita de nombreuses critiques de la part des adversaires du stoïcisme, est illustré par la comparaison de Caton entre la sagesse et la danse ou le théâtre (*Fin.* III, 24) : *Nec enim gubernationi aut medicinae similem sapientiam esse arbitramur, sed actioni illi potius, quam modo dixi, et saltationi, ut in ipsa insit, non foris petatur extremum, id est artis effectio.* (« Ce n'est pas à l'art de la navigation ou de la médecine que, selon nous, la sagesse ressemble ; c'est plutôt au jeu de l'acteur, dont je viens de parler, et à la danse, en ce sens que le terme extrême de l'art, c'est-à-dire son accomplissement, est en lui-même et n'est demandé à rien qui lui soit extérieur. »)

32. *Epist.* 33, 7-11 : « *Hoc Zenon dixit* » : *tu quid* ? « *Hoc Cleanthes* » : *tu quid* ? *Quousque sub alio moueris* ? [...] *Qui ante nos ista mouerunt non domini nostri sed duces sunt.*

et le système monarchique des épicuriens³³, cette distinction illustre encore une fois une conception de l'apprentissage centrée autour de la notion d'assimilation et d'appropriation, le disciple étant invité à transformer en savoir propre un savoir offert de l'extérieur.

L'éducation, modèle réduit de la sagesse

La conception de l'éducation défendue par Sénèque paraît donc s'inscrire à la fois dogmatiquement – eu égard à la conception de l'enfance, au sens propre ou métaphorique, comme âge de la déraison – et métaphoriquement au cœur du système stoïcien. Elle reflète à de nombreux égards la conception stoïcienne de la progression vers la sagesse, bien tournée vers lui-même et dont l'acquisition se fait progressivement, par un abandon graduel de la recherche des biens extérieurs. Cette proximité entre le fonctionnement de l'éducation et celui de l'*oikeiōsis* est encore mis en évidence par la similitude des images appliquées à la sagesse d'une part, à l'éducation d'autre part. Deux exemples, parmi d'autres, font ressortir cette proximité :

Dans la lettre 84, d'abord, au cours d'un développement sur l'éducation, Sénèque compare l'âme bien éduquée et bien formée à un chœur harmonieux, réglé à l'unisson :

« Que notre âme ait bonne provision de connaissances, de préceptes, d'exemples empruntés à mainte époque, mais que tout s'harmonise vers une même fin³⁴. »

Or l'image du chœur harmonieux, appliquée ici à la bonne imitation intellectuelle, vient classiquement métaphoriser la sagesse stoïcienne dans son ensemble. Selon la métaphore filée de la lettre 74, par exemple, « la vertu repose sur l'harmonie : toutes ses œuvres sont en concordance et à l'unisson avec elle³⁵. » *Conspirare* dans un cas, *concordare* et *congruere* dans l'autre : l'harmonie de l'âme bien éduquée, qui sait imiter sans reproduire, se rapproche métaphoriquement de celle de la sagesse.

Dans le même sens, l'isotopie de la lumière, omniprésente dans la philosophie stoïcienne puisque le monde stoïcien est un monde de lumière, qui se donne à l'homme dans son évidence, est incidemment reprise dans la lettre 33 pour désigner, en creux, la bonne imitation, autrement dit le résultat d'une formation intellectuelle réussie :

33. *Ibid.* 33, 4 : *Non sumus sub rege : sibi quisque se uindicat. Apud istos quidquid Hermarchus dixit, quidquid Metrodorus, ad unum refertur; omnia quae quisquam in illo contubernio locutus est unius ductu et auspiciis dicta sunt.* (« Nous [scil. stoïciens] n'obéissons pas à un roi ; chacun ne relève que de lui-même. Mais chez ces gens-là [scil. les épicuriens], tout ce qu'a dit Hermarque, tout ce qu'a dit Métrodore n'est imputé qu'à un seul. Le moindre propos, tenu par n'importe qui dans la communauté, est une vérité formulée sous la direction et sous les auspices d'un seul. »)

34. *Ibid.* 84, 10 : *Talem animum esse nostrum uolo: multae in illo artes, multa praecepta sint, multarum aetatum exempla, sed in unum conspirata.*

35. *Ibid.* 74, 30 : *Virtus enim conuenientia constat : omnia opera eius cum ipsa concordant et congruunt.*

« Sois un chef ; prononce des paroles qui puissent se graver dans les mémoires. Produis quelque chose de ton fonds. Pauvres hommes, sans autorité, commentateurs éternels tapis à l'ombre des grands noms ! J'estime qu'ils n'ont pas la moindre grandeur d'âme, puisqu'ils n'ont jamais osé accomplir un jour ce qu'ils avaient longtemps appris³⁶. »

La métaphore de l'ombre, appliquée aux mauvais imitateurs, désigne en creux la bonne éducation comme une éducation solaire, lumineuse. Or cette lumière est aussi, dans le stoïcisme, celle de la vérité, accessible à tous. La bonne éducation rejoint métaphoriquement la sagesse, à laquelle elle ouvre l'accès : bien formé, bien éduqué par la philosophie, l'homme a la capacité de juger correctement les représentations et, par conséquent, de connaître le monde sans erreur. Il peut ainsi accéder à la science et à la sagesse, au terme d'une *oikeiōsis* menée jusqu'à son terme. Autrement dit, la bonne éducation, lumineuse et harmonieuse, peut ouvrir l'accès à la sagesse, lumineuse et harmonieuse.

En ce sens, que l'on se place sur le plan théorique ou sur le plan métaphorique, la conception de l'éducation défendue par Sénèque paraît inscrite au cœur du système stoïcien. Elle repose en effet d'une part sur la doctrine stoïcienne de l'*oikeiōsis*, en particulier sur l'idée de l'irrationalité de l'enfant, d'autre part sur le dogme stoïcien de l'accessibilité de la vérité et de la sagesse, qui peuvent être atteintes au terme d'un perfectionnement de la raison.

De Sénèque à Montaigne

Dès lors, la parenté *a priori* évidente entre l'essai I, 26 de Montaigne et les *Lettres* de Sénèque paraît plus métaphorique que doctrinale. La conception de la sagesse en général et de l'éducation en particulier développée par Montaigne présente des différences réelles avec celle de Sénèque, qui rendent difficile la reprise des formules de Sénèque dans le sens où ce dernier les entendait. Si conception libérale de l'éducation il y a, comme le suggère la mise à l'honneur du sens critique et de la philosophie dans l'éducation, ce libéralisme n'a pas le même sens dans les *Lettres à Lucilius* et dans les *Essais*.

La première différence entre les deux penseurs est chronologique et touche à la progressivité de l'éducation. Sénèque, s'appuyant sur le principe stoïcien d'une acquisition tardive de la raison, ne s'intéresse guère à l'enfant en tant que tel et préfère prodiguer ses conseils et son enseignement à des disciples déjà adultes, dont l'enfance est tout au plus métaphorique. Au contraire, Montaigne s'adresse à une femme qui attend un enfant. On

36. *Ibid.* 33, 8 : *Impera et dic quod memoriae tradatur, aliquid et de tuo profer. Omnes itaque istos, numquam auctores, semper interpretes, sub aliena umbra latentes, nihil existimo habere generosi, numquam ausos aliquando facere quod diu didicerant.*

peut penser que ses conseils portent sur l'éducation des enfants plutôt que sur celle des adultes. Or ce déplacement n'est pas fortuit, ces conseils ne sont pas seulement de circonstance : la conception antique et stoïcienne de l'enfant comme être irrationnel, dont il est inutile, comme tel, de former le jugement, commence, à la Renaissance, à céder le pas à une conception dans laquelle l'enfant est un objet d'attention³⁷. C'est en éduquant l'intelligence dès l'enfance que l'on se donne toutes les chances de former un jugement droit. Cette différence chronologique pourrait expliquer que Montaigne écarte les arts libéraux, qui n'ont plus leur place en tant qu'exercices préparatoires puisque la raison, même imparfaite, doit être sollicitée dès l'enfance. La reprise de l'image de la philosophie comme art libéral est d'ailleurs significative à cet égard : alors que Sénèque définissait la philosophie, dans la lettre 88, comme le seul art proprement « libéral », Montaigne introduit dans son injonction une nuance chronologique qui en change le sens : « Entre les arts libéraux, commençons par celui qui nous fait libres », écrit l'essayiste. La philosophie ne prend plus la suite des arts libéraux, comme le suggérait Sénèque, mais leur place, dès l'enfance³⁸. En ce sens, si le programme pédagogique de Montaigne puise, par le biais de Sénèque, à la source stoïcienne, cette inspiration n'a rien d'une imitation, d'un calque. Montaigne s'inspire d'une doctrine dont il reprend surtout les contours et les images.

Cette divergence reflète une rupture plus substantielle sur la conception même du savoir et de la sagesse. Témoin, encore une fois, la définition de la philosophie comme art libéral. Si, pour Sénèque, la philosophie nous rend libres, c'est parce qu'elle peut nous permettre d'accéder à la sagesse, autrement dit à la science, c'est-à-dire à une connaissance certaine du monde. En sortant de la *stultitia*, grâce à la philosophie, l'homme accède à la sagesse, et par là même à la vie heureuse et à la liberté : devenu aussi savant que le dieu, l'homme sage devient aussi libre que lui. Or cette idée

37. Certes, cette conception reste fort éloignée de la conception contemporaine de l'enfant, et « on ne pensait pas que [l']enfant contenait déjà toute une personne d'homme, comme nous croyons communément aujourd'hui » (PH. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, 1973, p. 61). Témoin de cette distance, l'essai I, 14, dans lequel Montaigne ne semble pas particulièrement affecté par la mort prématurée de ses enfants : « Et j'en ay perdu, mais en nourrice, deux ou trois, sinon sans regret, au moins sans fascherie. » (p. 61). Mais ce détachement apparent qui, selon PH. ARIÈS, peut s'expliquer par des raisons démographiques (*L'enfant et la vie familiale...*, *op. cit.*, p. 61), ne signifie pas que l'enfant ne soit l'objet d'aucun intérêt. La question de l'éducation des enfants est au contraire au cœur de l'humanisme, comme l'ont montré plusieurs études sur la question ; voir en particulier E. BECCHI, « Humanisme et Renaissance », in E. BECCHI ET D. JULIA (dir.), *Histoire de l'enfance en occident. I- De l'Antiquité au XVIII^e siècle*, *op. cit.*, p. 171-213 ; E. GARIN, « L'image de l'enfant dans les traités de pédagogie du XV^e siècle », *art. cit.* ; *Id.*, *L'éducation de l'homme moderne*, *op. cit.* Sur l'accentuation de cette conception libérale aux siècles suivants, notamment au XVIII^e siècle, voir F. LEBRUN, M. VENARD ET J. QUÉNIART, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. II- De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)*, Paris, 2003, p. 623 et suivi.

38. Voir *Essais* I, 26, p. 163 : « Puis que la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres aages, pourquoi ne la luy communique l'on ? »

d'accessibilité de la sagesse et cette équivalence entre la science et la sagesse constituent l'un des points de rupture entre la pensée de Montaigne et celle de Sénèque. Selon l'essai I, 26, la philosophie ne rend pas libre parce qu'elle permet d'avoir une connaissance du monde, mais parce que, ajoutée à la fréquentation du monde, elle permet de comprendre que la vérité n'est pas accessible. La philosophie féconde moins la raison qu'elle ne la relativise. Et, de fait, tout en reprenant l'étymologie mise en valeur par Sénèque pour démontrer la primauté de la philosophie sur les arts libéraux traditionnels, Montaigne place celle-ci en seconde position, après l'observation empirique : « Ce grand monde », écrit Montaigne, « [...] c'est le miroüer où il nous faut regarder pour nous connoistre de son biaïs. Somme, je veux que ce soit le livre de mon escholier³⁹. » Avant de philosopher, l'enfant doit voyager, confronter sa propre expérience à celle d'autrui pour former son jugement à partir de sa propre observation, sans s'accrocher aux dogmes. Autrement dit, alors que le libéralisme de Sénèque s'inscrit au cœur du dogmatisme stoïcien, celui de Montaigne aboutit à une remise en question des dogmatismes.

Ces différences de perception ne signifient pas que les images reprises par Montaigne ne soient pas cohérentes avec sa pensée, bien au contraire : l'image de la digestion et des fleurs que l'on butine rend compte de la liberté prise par rapport aux dogmes et illustre de manière adéquate les principes d'éducation que défend Montaigne. Mais ces images sont reprises dans une perspective différente de celle dans laquelle Sénèque les avait employées, puisqu'elles illustraient dans les *Lettres à Lucilius* une conception stoïcienne de l'éducation, qui faisait sens dans le cadre de la doctrine stoïcienne de l'*oikeiôsis* et qui reposait sur l'idée, stoïcienne encore, de l'accessibilité de la sagesse. Deux conceptions avec lesquelles Montaigne rompt en donnant une place à la philosophie dès l'enfance et en remettant en question la possibilité même de savoir. Perspectives différentes donc, mais liées par l'image, qui se coule dans des doctrines diverses pour les mettre en regard. La reprise des images dans un contexte différent de celui dans lequel elles avaient été forgées témoigne bien de la plasticité du langage imagé, plus malléable que le langage théorique, et propre, parfois, à questionner une doctrine qu'il avait d'abord illustrée. Semblable à l'abeille qui fait son miel, Montaigne applique lui-même sa conception de la liberté et du libéralisme intellectuels pour remettre en question, par le biais de l'image, une pédagogie stoïcienne dont subsistent seulement les contours.

39. *Ibid.*, I, 26, p. 157.

Sous la direction de Frédéric LE BLAY

Transmettre les savoirs

dans les mondes hellénistique et romain

Ce volume constitue les actes d'un colloque international intitulé *Doctrinarum disciplina : la transmission des savoirs dans les mondes hellénistique et romain* fut organisé à Nantes en mars 2007. Relevant autant de l'histoire de l'éducation que de l'histoire des idées, les vingt et une contributions réunies, précédées d'un prologue de Jackie Pigeaud, abordent différentes facettes de la notion de transmission.

Avant de nous être transmis sous la forme textuelle que nous leur connaissons, les doctrines, savoirs et pratiques de l'Antiquité classique concourent une élaboration et une organisation dont les voies n'ont pas encore été toutes reconnues. Ce sont ici les processus de construction et de diffusion du savoir qui sont soumis à l'analyse. Sans se limiter aux grandes disciplines qui fondent une large part de la littérature émergée (philosophie, médecine, histoire), la réflexion se donne pour champ d'étude l'ensemble des connaissances théoriques ou pratiques faisant l'objet d'une transmission et explore tant les marges de la littérature que les aspects ne relevant pas de l'écrit.

Maître de conférences de langue et littérature latines à l'université de Nantes, Frédéric Le Blay est spécialiste de la pensée scientifique et des textes de savoir de l'Antiquité grecque et romaine. Ses travaux portent en particulier sur la médecine et la météorologie et cherchent notamment à définir la place des connaissances théoriques au sein de l'enseignement philosophique et de la culture intellectuelle des Anciens.

En couverture: Bas-relief de Neumagen (fin du II^e siècle apr. J.-C.), musée de la Civilisation romaine, Rome (© Barbara McManus, 2003).

Avec le soutien de
l'université de Nantes



www.pur-editions.fr

18 €



9 782753 507258

ISBN 978-2-7535-0725-8