

LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale — N°09 / Décembre 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation – FASTEF/UCAD

ISSN: 2772-2392 -<https://liens.ucad.sn>-Journal DOI: [10.61585/pud-liens](https://doi.org/10.61585/pud-liens)



REVUE LIENS
FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°09---

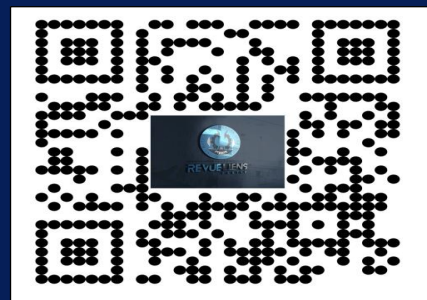
**Faculté des Sciences et Technologies de
l'Éducation et de la Formation
FASTEF**



DAKAR, DECEMBRE 2025

ISSN 2772-2392

SITE : <https://liens.ucad.sn>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

FASTE



Dakar – Décembre 2025

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndèye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndèye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Abdoulaye THIOUNE

Assistante de rédaction

Seynabou GUEYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndong, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

Sommaire

Editorial	9
Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef.....	11
I.SCIENCES DE L'EDUCATION.....	12
L'intégration du numérique dans le processus des enseignements-apprentissages en classe de philosophie : analyse des pratiques et représentations des professeurs de philosophie de l'Académie Pikine-Guédiawaye.....	13-27
Moctar Ndiaga Thioye.....	13-27
La gestion de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire aux lycées de la Commune de Ziguinchor : réalité, enjeux et défis en contexte numérique.....	28-42
Mamadou SARR et Babacar BITEYE... ..	28-42
Accès au lycée d'Excellence Mariama BA de Gorée : reflet des disparités régionales au Sénégal ? Mamadou DIALLO et Mamadou THIARE	43-57
Possibilité d'une philosophie pour enfant en contexte sénégalais : l'exemple du sentiment d'appartenance des élèves de 5 ^{ème} année de l'élémentaire.....	58-71
Guène Faye et El Hadji Mouhamadou Dieye	58-71
Analyse des perceptions des professeurs de physique et chimie sur les objectifs des expériences dans l'enseignement de l'électricité en seconde scientifique au Sénégal.....	72-84
Mamadou SALL et Séga GUEYE.....	72-84
Transposition didactique interne de la structure électronique des atomes en Secondes au Sénégal.....	85-96
Talibouya NDIOR, Mamadou DIENG, Mouhamadou Sembène BOYE, Saliou KANE.....	85-96
II.DISCIPLINES FONDAMENTALES	97
L'Amour dans <i>Chants d'ombre</i> de Léopold Sédar Senghor : un reflet de la culture africaine	98-112
Abdoulaye DIOME	98-112
Frantz Fanon : du nationalisme algérien au panafricanisme	113-123
Ousmane SARR	113-123
Les particularités linguistiques de la côte d'Ivoire : Étude de <i>La carte d'identité</i> de Jean Marie ADIAFFI	124-131
ABDULMALIK Ismail, DONGMO, Keudem Adelaide et POOPOLA Temitope Falilat.....	124-131
La bouche et la parole dans les proverbes <i>joola</i> de Casamance	132-141
Michel SAMBOU	132-141

L'intellectuel Africain entre défis et engagement	142-154
Ibou Dramé SYLLA	142-154
La pronominalisation : l'exemple de « On » dans <i>Antigone</i> de Jean ANOUILH	155-163
Moussa THIAW	155-163
De l'espace symbolique et psychologique à l'espace littéraire dans <i>La Princesse de Clèves</i> (1678) de Madame de la Fayette	164-172
Ousmane GUEYE	164-172
Montaigne et le renouvellement des pratiques pédagogiques de L'école humaniste	173-187
Mamadou SANE.....	173-187
L'Afrique et la gestion de la frontière	188-204
Mohamet Sall	188-204
Évaluation de la mémoire traumatique chez les femmes victimes de violences sexuelles liées au conflit armé à l'Est de la RDC : Cas des territoires de Kalehe et Masisi.....	205-218
Jean Donatus BAHATI SHABANYERE, Anne Marie BUUMA WABO, Léon HAKIZIMANA KAGABO, Alain NDUWAYO BASIGARIYE et MUSSA BUJIRIRI Rostand... ..	205-218
L'intertextualité : Expression de la dynamique du changement chez Manuel COFIÑO LÓPEZ Dr. Christian Bâle DIONE	219-228
A FILOSOFIA MARXISTA-LENINISTA COMO PENSAMENTO CANÓNICO E VÍNCULO IDEOLÓGICO DE DISSIDÊNCIA NAS LITERATURAS PORTUGUESA E AFRICANA DE EXPRESSÃO LUSÓFONA	229-243
Dr Mahamadou DIAKHITE	229-243
(م.1957/ت.1376هـ) Al-Tijānī et la Tijāniyya dans <i>Hal min sabīlⁱⁿ</i> de Serigne Babacar Sy (m.1957) Seydi Diamil Niane	244-251
Estimation des pertes en sols par érosion hydrique dans le bassin versant de Koumpentoum (Centre-Est du Sénégal)	252-268
Ndeye Fatim SECK, Aliou CISSE et Seydou Alassane SOW... ..	252-268
Apport des systèmes d'information géographique (SIG) à l'analyse morphométrique du bassin versant du lac Wégna (Mali)	269-287
Lassine SANANKOUA, Boubacar Amadou DIALLO ^{et} N'dji dit Jacques DEMBELE....	269-287
Communication numérique et insurrection en période électorale au Sénégal : le cas du procès « SONKO-ADJI SARR »	288-303
Saidou Abdoul DIOP	288-303
LISTE DES AUTEURS DU LIENS 9	304-305

Éditorial

Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef

Ce numéro 9 de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* qui clôt l'année 2025 a connu un franc succès avec la publication de vingt-deux articles. Des productions scientifiques à la fois inédites et originales. Elles relèvent des sciences de l'éducation et des disciplines fondamentales.

Aussi en sciences de l'éducation les chercheurs mettent-ils l'accent sur le numérique. C'est ainsi que Moctar Ndiaga Thioye fait une étude sur l'intégration du numérique dans le processus des enseignements-apprentissages en classe de philosophie avec notamment une analyse des pratiques et représentations des professeurs de philosophie de l'Académie Pikine-Guédiawaye.

À sa suite, Mamadou Sarr et Babacar Biteye traitent de la gestion de la vulnérabilité et de la déperdition scolaire dans les lycées qui se trouvent dans la Commune de Ziguinchor. Il réfléchit sur les possibilités que peut offrir l'usage du numérique dans un contexte de numérisation globale et accrue.

Toujours dans le domaine de l'éducation, Mamadou Diallo et Mamadou Thiare ont dans leur article mis à nu les disparités entre la région de Dakar et les autres régions du Sénégal, en ce qui concerne l'accès au Lycée d'Excellence Mariama Ba de Gorée.

Quant à Guène Faye et El Hadji Mouhamadou Dieye, ils réfléchissent sur la possibilité d'une philosophie pour enfant en contexte sénégalais. Dans ce nouveau champ non encore défriché au Sénégal, leur article tente, par une démarche pratique et empirique, de démontrer les possibilités d'une philosophie pour enfants. Cet exercice s'appuie sur la « différence d'appartenance » auprès d'élèves d'origine ethnique et sociale différente.

De la philosophie, nous passons en physique et chimie avec Mamadou Sall et Sega Gueye qui ont fait une étude intitulée « Analyse des perceptions des professeurs de Physique-Chimie sur les objectifs des expériences dans l'enseignement de l'électricité en Seconde scientifique au Sénégal ». Ils tirent, par ailleurs, la sonnette d'alarme sur la vétusté et l'insuffisance des équipements dans les laboratoires.

Et Talibouya Ndior, Mamadou Dieng, Mouhamadou Sembène Boye et Saliou Kane de clore cette partie réservée aux sciences de l'éducation avec leur production scientifique qui analyse la transposition didactique interne de la structure électronique en classe de seconde S au Sénégal. Ce processus, qui adapte le savoir scientifique au cadre scolaire, entraîne souvent une simplification des concepts complexes comme les orbitales ou les niveaux d'énergie.

C'est l'article d'Abdoulaye Diome, qui ouvre cette partie de l'éditorial relative aux disciplines fondamentales. Il examine comment Léopold Sédar Senghor, dans son recueil de poèmes *Chants d'ombre*, exprime l'amour à travers une esthétique profondément ancrée dans la culture africaine.

Nous restons en Afrique avec Ousmane Sarr qui réfléchit sur « Frantz Fanon : du nationalisme Algérien au panafricanisme ». Cette production scientifique montre, d'une part, les raisons qui fondent le soutien de Fanon au nationalisme algérien et, d'autre part, ce qui motive sa vision des « États-Unis d'Afrique »

Ismail Abdulmalik, Adelaide Keudem et Falilat Temitope ont dans leur étude souligné les particularités linguistiques de la Côte d'Ivoire à travers l'ouvrage de Jean Marie Adiaffi intitulé *La Carte d'identité*.

Michel Sambou leur emboîte le pas avec son article qui traite de « La bouche et la parole dans les proverbes joola de Casamance ». Cet article analyse le rôle de la bouche et de la parole dans les proverbes joola de Casamance, à partir du recueil de Nazaire Diatta (1998).

Ibou Drame Sylla revient sur l'intellectuel Africain et les problèmes de la société. Cette étude tente d'éclairer le rapport que l'intellectuel, en contexte africain, entretient avec la société dans la double articulation du symbole qu'il incarne et de son engagement au-delà de la simple étiquette de citoyen.

Moussa Thiaw nous fait changer de cadre avec son article portant sur la pronominalisation de « On » avec comme corpus *Antigone* de Jean Anouilh.

Ousmane Gueye avec son article, qui met en lumière la démarche de création artistique chez Madame de La Fayette, particulièrement, dans *La Princesse de Clèves*, expression d'une volonté de l'auteure de prendre appui sur les réflexions théoriques et les pratiques esthétiques du XVII^e siècle classique, réfléchit sur un des classiques de la littérature française.

Quant à Mamadou Sané, il traite du XVI^e-ème siècle, et plus précisément de Montaigne et du renouvellement des pratiques pédagogiques, qui ont eu lieu pendant ce siècle.

Mohamet Sall de réfléchir sur les nombreux problèmes que posent les frontières en Afrique. Le présent article revient sur les différentes politiques frontalières adoptées par l'Union Africaine afin de résoudre les tensions territoriales entre les Etats, de pacifier les zones transfrontalières et ainsi dissuader toute volonté sécessionniste.

Jean Donatus Bahati Shabanyere, Anne Marie Buuma Wabo, Léon Hakizimana Kagabo et Alain Nduwayo Basigariye confirment cette situation avec leur production scientifique portant sur l'évaluation de la mémoire traumatique chez les femmes victimes de violences sexuelles dans le contexte du conflit armé à l'Est de la RDC.

Nous revenons dans le domaine de la littérature avec Christian Bâle Dione dont l'étude montre comment Manuel Cofiño s'est servi de l'intertextualité pour faire ressortir dans son œuvre, et principalement dans *Cuando la sangre se parece al fuego*, le thème du changement intervenu avec la Révolution.

De l'espagnol nous migrons vers le portugais avec Mahamadou Diakhite qui traite de la philosophie marxiste-léniniste. Laquelle philosophie apparaît comme la pensée canonique et le lien culturel indéniables qui unit les écrivains néo-réalistes et les idéologues des luttes de libération en Afrique lusophone.

À sa suite Seydi Djamil Niane fait une étude sur l'école de Tivaouane fondée par Elhadji Malick Sy. Son fils, Serigne Babacar Sy, est l'auteur d'un recueil de poèmes riche de ses thématiques. Parmi celles-ci, l'éloge de la Tijāniyya et de son fondateur Aḥmad al-Tijānī occupe une place importante. Cet article analyse l'un de ces poèmes, à savoir son Hal min sabīlin et montre dans quelles mesures celui-ci contribue à la fois à la littérature arabe, à la poésie du madīḥ mais aussi à la littérature de la Tijāniyya.

Et Ndeye Fatim Seck, Aliou CISSE et Seydou Alassane SOW de traiter d'un domaine crucial et vital, "l'eau" dans leur production scientifique. L'objectif de cet article est de quantifier et de spatialiser l'érosion hydrique en nappe dans ce bassin versant.

Toujours en géographie, Lassine Sanankoua, Boubacar Amadou Diallo et N'dji dit Jacques Dembele réfléchissent sur l'apport du SIG dans l'analyse morpho métrique du bassin versant du Lac Wégna. Rappelons que l'analyse morpho métrique est déterminée par quatre caractéristiques majeures : la géométrie du bassin, les caractéristiques linéaires, les caractéristiques du relief et les caractéristiques de texture.

Saidou Abdoul Diop clôt cet éditorial avec son article intitulé : « Communication numérique et insurrection en période électorale au Sénégal : le cas du procès "Sonko-Adjir Sarr" ». Il revient sur un événement, qui a secoué la scène politique au Sénégal, il y a quelques années.

Bonne lecture !

II. DISCIPLINES FONDAMENTALES

Montaigne et le renouvellement des pratiques pédagogiques de l'école humaniste

Mamadou SANÉ
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Résumé

Le siècle de Montaigne a abrité un courant de pensée novateur qui a placé l'homme au cœur du renouvellement de la culture et des idées. Ce courant, l'humanisme, s'est démarqué de l'esprit moyenâgeux de la période précédente et a instauré, dans le domaine de l'éducation, des pratiques innovantes qui ont révolutionné les approches pédagogiques à l'école humaniste. Accompagné par la Renaissance, il a considérablement modifié la perspective éducative de la scolastique encore en vigueur dans le système d'enseignement des établissements du XVI^e siècle en insistant particulièrement sur le développement de l'intelligence et de la liberté des apprenants. Montaigne s'est fixé cet objectif lorsqu'il a décidé de réfléchir sur l'« institution des enfants ».

Mots - clés : Pédagogie, scolastique, enfant, liberté, intelligence.

Abstract:

Montaigne's century was home to an innovative school of thought that placed man at the heart of cultural and intellectual renewal. This movement, known as humanism, broke away from the medieval mindset of the previous period and introduced new, innovative practices in the field of education that revolutionized teaching methods in schools. Accompanied by the Renaissance, it significantly changed the educational perspective of scholasticism, which was still in force in the teaching system of 16th-century institutions, with a particular emphasis on the development of learners' intelligence and freedom. Montaigne set himself this goal when he decided to reflect on the "institution of children." In this essay, the essayist put forward proposals for reforms in educational content and techniques.

Keywords: Pedagogy, scholasticism, children, freedom, intelligence.

Introduction

Considéré à juste titre comme un siècle de ruptures et de rénovations culturelles (Febvre, 1957, p. 83, et Ménager, 1968, p. 33-34), le XVI^{ème} siècle français est marqué par des transformations majeures qui ont profondément bouleversé les incertitudes et les croyances acquises de l'époque moyenâgeuse. Il a inauguré une nouvelle manière de penser et de voir le monde mais surtout une autre façon d'appréhender et d'interroger l'homme, noyau central qui cristallise les réflexions de toute une époque (Garin, 1968, p. 80). Sur ce point précis, le XVI^{ème} siècle s'illustre parfaitement dans la valorisation et la vulgarisation des qualités de l'être humain à travers un nouveau courant de pensée qui est l'humanisme. Celui-ci est à l'origine de plusieurs politiques pédagogiques qui ont changé les modes d'acquisition et de distribution du savoir au regard des modèles éducatifs de la période gothique embourbés dans une instruction mécanique et oppressive.

La pédagogie scolastique avait une claire ambition de développer la mémoire des jeunes enfants en les initiant plutôt à l'imitation servile des Anciens. Avec les changements opérés par les pédagogues humanistes, la conception de l'enseignement a connu une révolution significative qui a, d'une part, modifié la vieille relation entre le précepteur et son disciple, et a remodelé, d'autre part, le rapport de l'apprenant à la connaissance. En fait, pendant la période du Moyen Âge, l'homme n'était pas au centre des préoccupations de l'institution scolaire, il est décentré au profit de la connaissance qui constituait l'unique valeur pédagogique constante et recherchée durant le processus d'apprentissage (Garin, 1968, p. 68). Pendant la Renaissance, l'homme est devenu le centre du projet pédagogique de l'école ; il a réussi alors à faire taire les doutes et les superstitions dont il s'était nourri depuis la période médiévale. Il acquiert désormais un nouveau statut qui met en valeur son image et célèbre ses pouvoirs de maître possesseur de l'univers¹ suscitant, à bien des égards, des sentiments de confiance et d'espérance en la nature humaine. Les humanistes se sont mis à méditer sur le caractère éminemment dominant et conquérant de l'être humain² sur l'ensemble de la création. Dans cette perspective, Michel de Montaigne ainsi que d'autres pédagogues³ de cette période extrêmement novatrice ont émis des propositions ambitieuses pour une refondation en profondeur du système éducatif de l'imaginaire République des Lettres de l'Occident (Waquet, 1989, p. 480-483). En plus de vouloir inverser le processus d'apprentissage du cours qu'il considère comme creux et déshumanisant et qui est hérité de l'école scolastique, l'essayiste a vivement exprimé le désir de fonder une nouvelle pédagogie destinée exclusivement à « former les enfants à la vertu et aux lettres dans un esprit libéral et ceci dès la naissance » (Érasme, 1991, p. 259).

¹ Voir *Génèse* 1, 26 et 28.

² Dans la *Genèse* 1, « Dieu dit : faisons l'homme à notre image, comme notre ressemblance, et qu'ils dominent sur les poissons de la mer, les oiseaux du ciel, les bestiaux, toutes les bêtes sauvages et toutes les bestioles qui rampent sur la terre ».

³ Il s'agit, par exemple, d'Érasme de Rotterdam, humaniste précurseur de nombreuses réflexions sur la pédagogie de l'enseignement des langues et de la formation l'enfant, et de François Rabelais, initiateur d'un ambitieux programme éducatif humaniste dans son roman, *Pantagruel*, (1532), Paris, Librairie Générale Française, 1972, chapitre VIII, pp. 89-99.

Comment Montaigne propose-t-il une nouvelle approche de l'éducation en rupture avec les pratiques de son temps ? Parviendra-t-il à bâtir une école humaniste indépendante et exempte des méthodes de l'enseignement de la Sorbonne ? L'objet de la réflexion de ce texte est de faire, dans un premier temps, une large revue critique de l'acquisition du savoir à la Renaissance et, dans un second temps, d'énumérer les propositions de réforme de la pédagogie de l'apprentissage au XVI^{ème} siècle en s'appuyant principalement sur les *Essais* (Livre I) de Montaigne.

1. Rejet et attirance de la culture de la mémoire au XVI^e siècle

Systématiquement tournés vers l'homme (Garin, 1968, p. 80-82), les humanistes ont l'intime conviction de vivre dans une période pleine de promesses et de grâces où les qualités de l'être humain font l'objet d'une exaltation sublime (Ménager, 1968, p. 55-57) dans beaucoup de textes d'écrivains (Ménager, 1968, p. 55-57). La raison de ce regain de confiance en l'homme se trouve dans l'espérance suscitée par « le renouveau de l'antiquité » (Ménager, 1968, p. 33) et la rupture enclenchée avec le Moyen Âge. Pendant ce temps, les humanistes ont essayé de transmettre ce sentiment de sérénité et d'enthousiasme en misant sur l'éducation des enfants. Celle-ci est demeurée une problématique « essentielle pour toute la Renaissance, qui s'est beaucoup intéressée à la pédagogie » (Diané, 2001, p. 164-165). Deux écrivains français ont produit des réflexions majeures autour de cette thématique pédagogique très importante pour le devenir de l'homme. Il s'agit de Rabelais et de Montaigne⁴. Ces deux penseurs français de la Renaissance ont exprimé, à travers des textes littéraires majeurs, l'ambition d'améliorer l'environnement et les contenus des enseignements/apprentissages de l'école humaniste. Cependant, dans leurs tentatives de restructuration de l'institution scolaire, ils sont confrontés à leurs propres expériences, vécues dans les établissements scolastiques encore en vigueur au XVI^{ème} siècle.

Dès lors, ils sont, en partie, contrariés dans les choix qu'ils ont faits de bâtir une nouvelle école humaniste sur les ruines de l'institution scolaire médiévale. Car, en dépit de la volonté de changement clairement exprimée dans la prise en charge de la question éducative de l'enfant, ils ont (in)consciemment continué de perpétuer certains modes de savoir du Moyen Âge. Par exemple, la culture de la mémoire tant dénoncée et rejetée pendant le règne de François I^{er} est toujours maintenue et valorisée dans le nouveau format de l'enseignement proposé par les pédagogues humanistes. Dans *Gargantua*, l'option prise par Grandgousier de confier son fils Gargantua à Ponocrates à la suite de l'échec des méthodes éducatives des maîtres de la Sorbonne est perçue comme une volonté manifeste de Rabelais de tourner définitivement la page de l'ancien système éducatif de la scolastique.

⁴ Pour des raisons pratiques inhérentes à l'écriture scientifique, nous allons seulement nous limiter aux deux écrivains français pour mieux étayer ce point.

Il est vrai que l'auteur de *Pantagruel* a proposé une pédagogie moderne de rupture par rapport à ce qui se faisait au Moyen Âge et au début de la Renaissance européenne en changeant les horaires d'étude de l'apprenant et la façon d'enseigner du précepteur (Rabelais, 1534, p. 139, et p. 153). Autrement dit, l'humaniste chinonais a, à travers l'expertise du tout nouveau maître de l'enfant de Grandgousier, misé sur l'éveil des qualités intellectuelles et la participation effective de l'élève dans les tâches scolaires. Toutefois, Rabelais est foncièrement resté attaché aux techniques pédagogiques traditionnelles de l'école moyenâgeuse imposant la mémorisation des leçons apprises la veille par l'élève qui, après sa toilette matinale, était obligé de les réciter : « Ce faict, estoit habillé, peigné, testonné, accoustré et parfumé, durant lequel temps on luy repetoit les leçons du jour d'avant. Luy mesmes les disoit par cueur, et y fondoit quelque cas pratiques » (Rabelais, 1534, p. 55).

La résurgence de l'importance de la mémoire dans les propositions de réforme de l'enseignement des humanistes montre nettement un profond attachement de ces derniers aux formes d'acquisition du savoir de l'époque médiévale. Montaigne a bien illustré cette place considérable réservée à la culture de la mémoire dans une pédagogie humaniste qui prône pourtant le déclassement des pratiques éducatives de la scolastique. Après avoir ouvertement soutenu et dénoncé que « savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre » (Montaigne, 1580, p. 271), le Maire de Bordeaux est plusieurs fois revenu sur ses propos pour réviser sa pensée. En d'autres termes, il a subtilement validé, comme Rabelais⁵, la présence de la culture savante à l'école de la Renaissance ; même s'il a reconnu que celle-ci doit perdre son emprise dans le processus d'apprentissage. S'adressant à l'enseignant au sujet de son élève, Montaigne lui prodigue ces conseils :

Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance. Et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien, prenant l'instruction à son progrès, des pédagogismes de Platon (Montaigne, 1580, p. 268).

Au XVI^{ème} siècle, les débats sur le contenu et les orientations de la future école humaniste sont nombreux et variés. Dans le premier programme éducatif décliné par Rabelais dans *Pantagruel*, le moine humaniste a publiquement milité pour le maintien et la valorisation de la culture encyclopédique dans l'instruction des enfants. À l'aube de la Renaissance française (Diané, 1998, p. 402), Rabelais a beaucoup insisté pour que l'apprenant soit, à la fin de son parcours initiatique, le réceptacle de l'ensemble des sciences de son époque :

⁵ « Là attendens, recitoient clerement et eloquentement quelques sentences retenues de la leçon », Rabelais, *Gargantua*, chapitre XXIII, *op. cit.*, p. 155.

Puis, soigneusement pratique les livres des médecins grecs, arabes et latins, sans mépriser les Talmudistes et Cabalistes, et par fréquentes anatomies acquiers-toi parfaite connaissance de l'autre monde, qui est l'homme. Et par quelques heures du jour commence à visiter les saintes lettres, premièrement en grec le Nouveau Testament et les Épitres des Apôtres, et puis en Hébreu le Vieux Testament. En somme, que je voie un abysme de science (Rabelais, 1532, p. 97).

En encourageant son personnage, Pantagruel, à devenir un « abysme de science » (Rabelais, 1532, p. 97), l'écrivain prolonge encore l'héritage pédagogique du siècle passé, celui du Moyen Âge. Il faut préciser que la période renaissante avait, au début, pour ambition de former des hommes savants qui sont en mesure de rivaliser en termes de compétences linguistiques et de savoirs livresques avec leurs contemporains. Pantagruel et Panurge l'ont démontré aux chapitres IX et XIII de *Pantagruel* et durant l'enquête matrimoniale que ce dernier nommé a réalisée dans *Le Tiers livre*. Rabelais a, malgré son penchant pour les « ars libéraux » (Rabelais, 1532, p. 95) et son grand attachement déclaré pour l'érudition savante prônée par la scolastique, formulé une vision tout à fait novatrice de l'éducation. Mieux encore, il a réorienté et recentré la formation sur l'individu en déclassant la connaissance dans la hiérarchie des objectifs éducatifs à atteindre dans l'enseignement. Avec la publication de son deuxième roman, *Gargantua*, il a essayé de concilier son ambitieux programme éducatif défendu dans *Pantagruel* avec la nouvelle politique de formation de l'école humaniste qui compte beaucoup miser sur le développement des capacités intellectuelles de l'être humain. À cet effet,

L'accent se déplace, on le met sur l'homme et le problème devient celui de trouver comment former des hommes libres, capables de découvrir de nouvelles voies et de créer de nouvelles réalités. L'idée dominante sera la défense des études libérales parce qu'elles seules rendent l'homme libre (Garin, 1968, p. 80).

C'est à ce niveau notamment que les humanistes français ont élevé des voix pour répondre à ce besoin saillant de la masse critique de leur époque qui souhaite ardemment promouvoir « une éducation qui se propose d'assurer la libre formation de l'homme, qui a pour objectif sa libération et la mise en œuvre de toutes ses facultés » (Garin, 1968, p. 82). Cependant cette nouvelle orientation de la pédagogie de la formation énoncée et partagée par l'ensemble des penseurs de l'époque n'a pas empêché Rabelais et Montaigne de manifester, à plusieurs reprises dans leurs œuvres, des sentiments de désamour et d'attirance vis-à-vis des formes de l'éducation du Moyen Âge. Dans une certaine mesure, ils ont ressuscité et vulgarisé le modèle du savant de l'école scolastique se distinguant de part et d'autre par une érudition abondante et « mécanique » (Garin, 1968, p. 72). En fait, au Moyen Âge, l'école avait pour ambition de former deux types de personnes : une pour l'Église (Garin, 1968, p. 45) et une autre pour le monde (Garin, 1968, p. 58-59). La première est seulement censée recevoir une formation basique nécessaire pour diriger les prières et examiner la conscience des fidèles. La seconde personne produite par les établissements scolaires médiévaux est un homme doté d'une culture laïque convenable au commerce avec le monde ; il est le clerc.

Rabelais est totalement sous le charme de ce second individu aux connaissances livresques gargantuesques maniant aussi bien les idées que l'épée. D'ailleurs, cet individu — le clerc—, adulé par le médecin de Montpellier, entretient une proximité naturelle et évidente avec les valeurs du chevalier qui se distingue élégamment par son raffinement et par sa vaste culture. Il inspire également la crainte ou le respect pour ses qualités guerrières. Ce clerc, sorti de l'école médiévale, est une personne ouverte d'esprit. D'ailleurs, il est capable d'embrasser d'autres cultures différentes de celles enseignées par l'Église catholique, l'unique entité responsable de l'instruction des enfants et la seule détentrice des écoles à cette période.

En outre, le clerc demeure aussi un précepteur aimé et convoité pour son talent d'enseignant et ses compétences de propagandiste de la civilisation gréco-romaine. Les « seigneurs laïcs » (Darcos, Robert et Tartayre, 1987, p. 13) de l'époque ont souvent loué les services de cet éminent précepteur afin qu'il répande la culture de la liberté des Anciens dans la cité. Dans la célèbre lettre de Gargantua⁶, Rabelais, par le biais de son personnage de géant, Gargantua, rappelle la qualité première et fondamentale de cet homme de la Renaissance nommé humaniste qui, en fait, est très proche du clerc. En substance, il indique que l'humaniste doit indubitablement embrasser la totalité de « la congnoissance » de l'univers :

Et quand à la congnoissance des faitz de nature, je veulx que tu te y adonne curieusement : qu'il n'y ayt mer, rivière, ny fontaine, dont tu ne ne congnoisse les poissons ; tous les oyseaulx de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des forestz, toutes les herbes de la terre, tous les métaulx cachez au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien ne te soit incongneu (Rabelais, 1532, p. 89-99).

Dans le *Gargantua*, l'écrivain a voulu promouvoir ce modèle d'homme humaniste du XVI^e siècle assoiffé de savoir et animé par une curiosité toujours accrue d'apprendre à nouveau. Mais, dans la réalisation de cet archétype d'homme, Rabelais désapprouve les méthodes d'acquisition du savoir proposées encore dans les écoles humanistes. Il a rejeté certaines formes d'enseignement scolastique en cours dans son époque qui visaient à former des individus pleins de connaissances et n'ayant pas de prise réelle sur leurs savoirs et leurs personnes (Garin, 1968, p. 72-73). La disqualification de l'éducation reçue par Gargantua auprès du « grand docteur sophiste nommé Maistre Thubal Holoferne » (Rabelais, *Gargantua*, p. 113) constitue un signe de divorce avec cet apprentissage prodigué par les maîtres de la Sorbonne.

⁶ Français Rabelais, *Pantagruel*, chapitre VIII, *op. cit.*, p. 89-99.

En réalité, les méthodes d'éducation employées par le précepteur sophiste de Gargantua ont complètement abruti le fils de Grandgousier qui, à l'âge de « la fin de la quinte année » (Rabelais, 1534, p. 103), présentait pourtant de très bonnes dispositions pour les études ; mais, au bout de « cinq et troys mois » (Rabelais, 1534, p. 113), il est devenu « fou, niays, tout resveux et rassoté » (Rabelais, 1534, p. 115). La cause principale de l'insuccès de l'éducation de Gargantua réside dans sa mauvaise interprétation de la doctrine pédagogique de son premier maître sophiste Thubal. Car le jeune Gargantua a très mal assimilé la « charte » (Rabelais, 1534, p. 113) didactique de ce dernier « si bien qu'il la disoit par cueur au rebours » (Rabelais, 1534, p. 113). Et, malgré de nombreux changements de précepteurs⁷ jusqu'à la désignation du « jeune paige de Villegongys, nommé Eudemon » (Rabelais, 1534, p. 117) utilisant les méthodes pédagogiques contraires à celles de l'institution scolastique, l'enfant du roi Grandgousier âgé « encor de douze ans » (Rabelais, 1534, p. 117) demeure toujours plus stupide et incapable de produire un discours audible et cohérent à l'image celui d'Eudemon.

Mais toute la contenance de Gargantua fut qu'il se print à plorer comme une vache et se cachoit le visaige de son bonnet, et ne fut possible de tirer de luy une parolle non plus qu'un pet d'un asne mort (Rabelais, 1534, p. 117).

Le comportement du disciple d'Eudemon qui n'est pas en mesure d'aligner des propos raisonnables et clairs selon la logique rhétorique du Moyen Âge (Garin, 1968, p. 49 et p. 59) justifie amplement l'inadéquation tant décriée par Rabelais et Montaigne du système éducatif des précepteurs de la scolastique disposés uniquement à cultiver la mémoire des apprenants. C'est pourquoi l'essayiste s'est démarqué de cette éducation en affirmant qu'« il fallait s'enquérir qui est savant, non qui est plus savant » (Montaigne, 1580, p. 244). Par cette prise de position radicale, Montaigne disqualifie ce type de connaissance privilégiant la récitation et la recherche inutile d'éclat et des mots pédantesques (Montaigne, 1534, p. 250) dans la tenue du discours.

Dans cette optique, Montaigne suggère purement et simplement la réforme en profondeur cet art « Du pédantisme » (Montaigne, 1580, p. 239 et Rabelais, 1534, p. 115-117). Pour ce faire, il propose une nouvelle esthétique littéraire de la parole qui rame à contre-courant de l'ancienne rhétorique « piperesse et mensongère » (Montaigne, 1580, p. 544) de l'âge gothique.

⁷ Après la mort du docteur sophiste Thubal, Grandgousier a dû choisir un nouveau précepteur sophiste, Maistre Jobelin Bridé, ayant les mêmes approches pédagogiques que le premier maître de son enfant pour assurer la continuité de la formation de celui-ci.

C'est pourquoi Montaigne a critiqué la perversion de la rhétorique antique instituée comme une discipline cruciale dans le parcours éducatif de l'institution scolastique. Il faut rappeler que cette dernière se fonde sur l'ensemble des arts libéraux répartis en deux niveaux d'études dont le premier est le *trivium*⁸ composé exclusivement de matières littéraires au nombre de trois (Garin, 1968, p. 48-49), et le second niveau, le *quadrivium*⁹, qui a une forte prédominance scientifique, compte quatre disciplines (Garin, 1968, p. 48-49). Les deux cycles de formation de l'école sophistique sont, dans premier temps, conçus pour améliorer le niveau de diction des enfants et, dans un second temps, pour développer intelligence des apprenants. Selon Eugenio Garin, « le quadrivium éclaire l'intellect, le trivium lui fournit la parure d'une expression élégante et rationnelle » (Garin, 1968, p. 50).

En rejetant cette éloquence pompeuse et pédantesque (Montaigne, 1580, p. 239-258), l'écrivain humaniste déclare sa préférence. Il est pour « la rhétorique de la simplicité » (Diané, 1998, p. 437). Celle-ci est, selon lui, garante de la cohérence de la visée pédagogique et de la logique des vérités construites et envisagées en fonction des valeurs morales et des qualités humaines recherchées. Les *Essais* sont donc une « nouvelle rhétorique » (Demer, 1990, p. 34) qui fait de la réalité sociétale ambiante, de la vérité immuable et universelle le soubassement de son esthétique. C'est la raison pour laquelle, en se détournant de ce « discours de cette science de gueule, avec une gravité et contenance magistrale » (Montaigne, 1580, p. 547), l'humaniste se passionne pour un langage dépouillé de tout artifice, un langage naturel qui colle au réel :

Le parler que j'aime, c'est un parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche : un parler succulent et nerveux, court et serré, non tant délicat et peigné, comme véhément et brusque. Plutôt difficile qu'ennuyeux, éloigné d'affectation : déréglé, décousu, et hardi : chaque lopin y fasse son corps : non pédantesque, non fratesque, non plaideresque, mais plutôt soldatesque, comme Suetone appelle celui de Julius Cæsar (Montaigne, 1580, p. 303-304)

La lecture de ce passage de l'essai « De l'institution des enfans » (Montaigne, 1580, p. 259) fait à l'honneur de l'enfant royal qu'attendait la Comtesse de Gurson, Madame Diane de Foix, sonne doublement comme une vibrante plaidoirie pour « un parler simple et naïf » et comme une diatribe lancée à l'endroit du langage « délicat et peigné » de la rhétorique de l'ère médiévale. En donnant cette subtile leçon d'une pédagogie humaine, l'auteur des *Essais* pose d'emblée, dans son livre, les grains de la pédagogie de formation de l'individu. Il en dévoile les processus. Selon son opinion, les hommes acquièrent leurs connaissances en répétant les modèles de savoir antérieurs de leurs prédécesseurs car « nous ne faisons que nous entregloser » (Montaigne, 1580, p. 459). Toutefois, dans cette inlassablement répétition du savoir des hommes du passé qui sont parfois des Anciens de l'Antiquité, les humanistes préconisent surtout de développer l'esprit critique des sujets apprenants.

⁸ Il est important de préciser que les matières du *trivium* sont : la grammaire, la rhétorique et la dialectique.

⁹ Pour le second cycle qui est le *quadrivium*, nous avons l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique.

2. Montaigne : Fondateur de la nouvelle école humaniste

La fondation de l'école humaniste a constitué la matérialisation des désirs de changement déjà exprimés dans les programmes éducatifs du Moyen Âge (Garin, 1968, p. 58). Dans la deuxième moitié de cette époque, qui était malheureusement victime de la perception des penseurs de la Renaissance (Garin, 1968, p. 92), « les plus profondes transformations que subit la situation de la société médiévale » (Garin, 1968, p. 58) ont obligé l'institution scolaire à se réorganiser en interne pour être en phase avec les mutations de la structure sociale. À cet effet, la scolastique avait souverainement décidé de négliger l'étude de la rhétorique au profit de l'enseignement de la dialectique pour un souci de vérité et de cohérence avec la théologie chrétienne (Garin, 1968, p. 78). Mais, avec la Renaissance,

Ce fut le plus grand bouleversement progressiste que l'humanité eût jamais connu, une époque qui avait besoin de géants et qui engendra des géants: géants de la pensée, de la passion et du caractère, géants d'universalité et d'érudition (Engels, 1968, p. 30).

La conséquence la plus significative de ce « bouleversement progressiste » et profond est repérable dans la déclinaison des ambitions de la nouvelle pédagogie de l'apprentissage. L'éducation n'avait plus de vocation de produire des gens savants comme il était de tradition au Moyen Âge. Elle répondait plutôt à un besoin nouveau, celui de « fabriquer » des hommes libres et raisonnables, capables de réaliser par eux-mêmes et pour eux-mêmes des actes de pensée dont la portée se situe à l'échelle « de l'humaine condition » (Montaigne, 1580, p. 33) assoiffée de savoir et dépourvue de toute ambition élitiste et pédante. Pour les pédagogues humanistes,

L'école n'a pas pour mission de nous rendre savants en comblant notre esprit de connaissances mais bien de nous former, de nous rendre capables d'agir. D'où une attention entièrement tournée vers l'homme et une interprétation du monde conçue à l'échelle humaine (Garin, 1968, p. 80).

À l'époque d'Érasme et de Rabelais, les théories d'apprentissage ont connu une révolution majeure grâce aux réflexions critiques des humanistes sur l'école scolastique. Acteur influent de son époque, Montaigne élabore l'une des pédagogies les plus abouties du siècle en replaçant singulièrement l'apprenant au cœur du processus de formation. Il initie une pédagogie moderne qui fait de l'enfant la pierre angulaire des théories des enseignements/apprentissages. Dans ce sens, l'essayiste plaide pour le développement des facultés intellectuelles de l'élève. Pour atteindre cet objectif, il souhaite voir le précepteur changer de méthode d'enseigner en misant beaucoup plus sur l'éveil de l'esprit critique de son disciple que sur la performance de sa mémoire.

A quoi faire la science, si l'entendement n'y est ? Plût à Dieu que pour le bien de notre justice ces compagnies-là se trouvassent aussi bien fournies d'entendement et de conscience, comme elles sont encore de science. *Non vitæ, sed scholæ discimus* [Nous apprenons, non pour la vie, mais pour l'école] Or il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il l'y faut incorporer : il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre ; et s'il ne la change, et méliore son état imparfait, certainement il vaut beaucoup mieux le laisser là (Garin, 1968, p. 251).

L'école humaniste œuvre principalement pour l'expression des intelligences de l'individu. Elle s'illustre notamment dans la formation « des hommes libres pleins d'inspiration et se servant aussi habilement de leur imagination et de leur intelligence, capables de jouir du monde » (Garin, 1968, p. 71). De ce fait, l'épanouissement de l'intellect constitue un pilier déterminant dans l'évaluation des apprentissages de la nouvelle école du XVI^{ème} siècle. Il inspire des décisions et dicte l'orientation et le contenu des enseignements. Sous cet angle, Montaigne est pour que le précepteur accorde plus de liberté d'initiatives à son disciple dans la quête de la connaissance. Il déclare :

Je voudrais qu'il corrigeât cette partie ; et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme, qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir, et discerner d'elle-même. Quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente, et parla seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis Arcesilaus, faisaient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parlaient à eux (Montaigne, 1580, p. 267-268).

En prenant fait et cause pour l'enseigné, Montaigne s'attaque systématiquement à l'autorité envahissante et oppressante du maître. Il est pour une réduction sensible du pouvoir de l'enseignant dans l'éducation. En effet, il promeut « le maximum d'autonomie et de liberté » (Diané, 2001, p. 166) dans l'acquisition du savoir à l'école¹⁰. L'autre fait majeur de la nouvelle pédagogie montaignienne réside dans la façon de diriger les apprentissages. Pour Montaigne, la meilleure méthode d'enseigner est celle qui fait de l'élève le maître et le possesseur de son savoir¹¹. L'enfant cesse, à cette occasion, d'être « un entonnoir » (Montaigne, 1580, p. 267) à remplir ; il devient un acteur actif de sa formation. La satire ci-dessous de Montaigne contre les approches pédagogiques de la scolastique est révélatrice de la modernité de ses idées sur l'éducation :

¹⁰ C'est qui a certainement conduit Montaigne à dénoncer l'absence de liberté de l'apprenant dans la quête du savoir : « Notre âme ne branle qu'à crédit, lié et contrainte à l'appétit des fantaisies d'autrui, serve et captivée sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assujettis aux cordes, que nous n'avons plus de franchises allures : notre vigueur et liberté est éteinte », *Essais*, Livre premier, chapitre XXV, *op. cit.*, p. 269.

¹¹ « Ce qu'on sait droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre », Montaigne, *Essais*, Livre premier, chapitre XXV, *op. cit.*, p. 271.

Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide. Tout ainsi que les oiseaux vont quelquefois à la quête du gain, et le portent au bec sans le tâter, pour en faire becquée à leurs petits : ainsi nos pédants vont pillotant la science dans les livres, pour la dégorger seulement, et mettre au vent (Montaigne, 1580, p. 244-245).

Au XVI^{ème} siècle, le débat sur les modes d'acquisition de la connaissance a traversé toute la période. Bien avant Michel de Montaigne, Érasme de Rotterdam et François Rabelais ont émis des réflexions audacieuses pour la refondation du système d'enseignement scolaire de leur époque. Ils ont suscité des transformations dans l'éducation prodiguée par la scolastique avec des propositions radicales et novatrices à travers leurs productions littéraires (Érasme, 1991, p. 228-269). Montaigne se situe dans la continuité des réformes faites par ces écrivains lorsqu'il insiste pour que le maître assiste l'élève dans la découverte de la connaissance. De ce fait, au bout du processus d'apprentissage, l'apprenant sera l'artisan principal de son propre savoir¹². Cette proposition de l'humaniste fera grande tache dans les théories des méthodes d'apprentissage d'aujourd'hui¹³. Et ceci prouve, une fois de plus, la modernité de la démarche pédagogique de l'essayiste mais surtout de la Renaissance qui, d'une manière générale, a su, très tôt, anticiper le renouvellement des pratiques éducatives dans la formation de la petite enfance. La contribution de l'humaniste s'avère aussi cruciale dans le choix des modèles éducatifs, et dans celui du pédagogue qui dirigera les études dans les établissements scolaires :

A un enfant de maison, qui cherche les lettres, non pour le gain (car une fin si abjecte est indigne de la grâce et faveur des Muses, et puis elle regarde et dépend d'autrui) ni tant pour les commodités externes, que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en réussir habile homme, qu'homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur, qui eût plutôt la tête bien faite, que bien pleine : et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science (Montaigne, 1580, p. 267).

L'école voulue par Montaigne est une école qui compte beaucoup sur les qualités intellectuelles et morales du précepteur. Ce dernier constitue le premier facteur de réussite à l'école humaniste. Par ailleurs, la formation de « l'habile homme » (Montaigne, 1580, p. 267) tant souhaité par les pédagogues de la Renaissance dépend des dispositions d'esprit et du bon comportement du maître qui doit nécessairement s'aligner sur la « nouvelle manière » (Montaigne, 1580, p. 267) d'enseigner et de vivre de son métier.

¹² « Son métier est, non de lui fournir de vue, mais de la lui dresser, de lui régler ses allures, pourvu qu'elle ait de soi les pieds, et les jambes droites et capables », Montaigne, *Essais*, Livre premier, chapitre XXV, éd. cit., p. 253.

¹³ Notons que le système éducatif sénégalais est basé aujourd'hui sur cette entrée par les compétences encourageant l'initiative des apprenants comme ce que les humanistes du XVI^{ème} siècle préconisaient auparavant.

C'est une grande révolution que Montaigne souhaite apporter à l'éducation du XVI^{ème} siècle parce que, dorénavant, il n'est plus question « de crier aux oreilles » (Montaigne, 1580, p. 267) des enfants pour leur apprendre quelque chose. Le maître est alors appelé à s'armer de patience et de douceur pour transfigurer ce « corps si tendre » (Montaigne, 1580, p. 273) en « grande(s) âme(s) » (Montaigne, 1580, p. 275). La résultante directe de cette audacieuse réforme montaignienne se traduit par le bannissement total de toutes formes de violence dans l'instruction des jeunes apprenants :

Otez-moi la violence et la force, il n'est rien à mon avis qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née. [...] C'est une vraie geôle de jeunesse captive. On la rend débauchée, l'en punissant avant qu'elle le soit. Arrivez-y sur le point de leur office ; n'oyez que cris, et d'enfants suppliciés, et de maîtres enivrés en leur colère. Quelle manière, pour éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes, et craintives, de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouet ? Inique et pernicieuse forme (Montaigne, 1580, p. 293-294).

Depuis Érasme de Rotterdam, la politique éducative des humanistes est pour l'assouplissement conséquent des méthodes coercitives héritées des établissements scolaires médiévaux. Pour cette raison, l'auteur des *Essais* souhaite pour que le discours du précepteur soit le plus démocratique, plus libéral possible étant donné que le dialogue entre l'enseignant et l'élève doit être permanent puisqu'il favorise le partage des expériences. C'est pourquoi, « par exemple, dans le rapport du précepteur au disciple, Montaigne récuse toute parole univoque de type dictatoriale et totalitaire » (Diané, 1998, p. 449). C'est dire que l'institution scolaire doit être un creuset d'échanges continus et vivants entre les acteurs qui fondent et animent la chaîne pédagogique ; mieux encore, elle doit faire en sorte que le lieu d'instruction des enfants soit un vrai havre de paix où le bonheur, la joie et l'amour sont conviés en permanence :

Combien leurs classes seraient plus décentement jonchées de fleurs et de feuillées, que de tronçon d'osiers sanglants ? J'y ferais porter la joie, l'allégresse, et Flora et les Grâces : comme fit en son école le philosophe Speusippus. Où est leur profit, que là fût aussi leur ébat. On doit ensucrer les viandes salubres à l'enfant : et enfieller celles qui sont nuisibles (Montaigne, *Essais*, 1580, p. 294).

Dès lors, les *Essais* peuvent être lus comme un véritable « traité de pédagogie » (Diané, 1998, p. 448) dont l'objectif majeur est de « fabriquer » des hommes meilleurs et plus sages¹⁴ dotés de qualités humaines et religieuses irréprochables. Pour ce faire, l'essayiste recommande, en plus de la formation intellectuelle énoncée, une bonne prise en charge du corps de l'élève : « Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles » (Montaigne, 1580, p. 273). Aussi Montaigne ne milite-t-il pas pour un radical changement d'orientation de l'école. Il est catégorique sur ce sujet.

¹⁴ Montaigne soutient que : « Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage », *Essais*, Livre premier, chapitre XXV, éd. cit., pp. 271.

Il affirme avec force que l'enseignement doit être pratique et ouvert à l'univers de l'enfant, à ses activités quotidiennes :

Il ne dira pas tant sa leçon, comme il la fera. Il la répétera en ses actions. On verra s'il y a de la prudence en ses entreprises [...] (Montaigne, 1580, p. 297). Aussi notre leçon se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se mêlant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir. Les jeux mêmes et les exercices seront une bonne partie de l'étude : la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes (Montaigne, 1580, p. 292). Au demeurant, cette institution se doit conduire par une sévère douceur, non comme il se fait (Montaigne, 1580, p. 293).

Axant l'infrastructure éducative sur la vie réelle du sujet apprenant, l'essayiste français ébauche les contours de la refondation profonde « De l'institution des enfans ».

À ce titre, il acquiert la pleine légitimité d'être cité parmi les plus illustres précurseurs de la modernisation des enseignements en France. Et le XVII^e siècle doit beaucoup à ce pédagogue qui a, dès la fin de la Renaissance, intégré les dimensions ludiques et morales, chères à Fénelon et à ses camarades classiques, dans le processus de formation de l'élève à l'école. Autrement dit, Montaigne a voulu que l'homme de demain soit modelé dans un environnement sain et propice à l'épanouissement de son corps et de son âme.

Conclusion

La pédagogie de l'enfance a mobilisé tout ce que la Renaissance comptait comme meilleurs spécialistes « De l'institution des enfans » (Montaigne, 1580, p. 259). C'est ce qui a donné plus d'ampleur à cette question éminemment capitale dans le projet des humanistes du XVI^e siècle ambitionnant de transformer positivement les mentalités des personnes de leur temps. Dans leurs propositions de réforme des contenus et des orientations de l'enseignement à l'école humaniste, il y a eu des résurgences des pratiques héritées de la scolastique. Toutefois, ces pratiques ont été améliorées pour être en phase avec l'idéal humaniste de l'éducation.

Les auteurs de la réforme de l'école humaniste¹⁵ sont unanimes à condamner les punitions corporelles récurrentes et les méthodes inadaptées de l'enseignement médiéval réduisant l'apprenant à une table rase, à un entonnoir à remplir de sciences¹⁶. Ils ont proposé de nouvelles techniques éducatives de prise en charge de l'enfance qui donnent le primat à celle-ci aux dépens de l'enseignant.

¹⁵ Nous retenons seulement trois : Érasme, en premier, au début de la Renaissance, Rabelais, au milieu, et Montaigne, plus tard, à la fin du siècle.

¹⁶ Montaigne affirmait : « Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissant l'entendement et la conscience vide », *Essais*, Livre premier, chapitre XXV, *op. cit.*, pp. 297.

Désormais, dans les établissements solaires de la Renaissance, ce dernier est seulement cantonné dans son rôle d'éveilleur de conscience, de guide, d'entraîneur qui dirige les séances d'études et assiste ses disciples dans la construction de leurs savoirs.

Un changement notable s'opère dans le choix du précepteur et du programme à enseigner dans les écoles occidentales à l'époque de Montaigne. De l'enseignement théorique, livresque sans lien avec la réalité, on passe à l'enseignement pratique fondé sur le modèle constructiviste qui utilise l'entrée par les compétences comme moyen pédagogique d'apprentissage. Désormais, « on recourt de plus en plus aux devoirs et aux travaux pratiques. L'enseignement devient avant tout un art d'éveiller les esprits et une maïeutique » (Ménager, 1968, p. 12). Voilà toute la nouveauté et la modernité de ce renouvellement de la pédagogie porté par Ramus, Érasme, Rabelais et surtout par Montaigne qui a eu la chance de se trouver à la fin de la Renaissance et la grande intelligence de consigner toutes les idées novatrices sur la question éducative de son temps.

Références bibliographiques

- Boriaud Jean-Yves, 1995, *La littérature française du XVI^e siècle*, Paris, Armand Colin.
- Chateau Jean, 1964, *Montaigne psychologue et pédagogue*, Paris, Vrin.
- Christodoulou kyriaki, 1977, « Les modèles classiques dans les *Essais* de Montaigne », in *B.S.M.*, Ve série (23-24), pp. 29-38.
- Dainville François de, 1946, « L'éducation des Jésuites. Aux sources de l'enseignement secondaire français », in *Études* 251, pp. 181-201.
- Darcos Xavier, Robert Jean-Pierre et Tartayre Bernard, 1987, *Le Moyen Âge et le XVI^e siècle en littérature*, vol. 1, Paris, collection Hachette.
- Demer Jeanne, 1990, « Les *Essais*, anti-rhétorique ou nouvelle rhétorique ? », in *Montaigne et la Grèce. Actes du colloque de Calamata et de Méssène, 23-26 Septembre 1988*, présentés par K. Christoulou, Paris, Aux Amateurs du livre.
- Derwa Marcelle, 1974, *Un aspect du colloque scolaire humaniste : le dialogue à variations*, Revue n°2, Paris, Librairie Marcel Didier.
- Diané Alioune, 1998, « La représentation de Socrate dans la littérature française de la Renaissance », Thèse de doctorat d'État ès-Lettres, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Diané Alioune, 2001, « Montaigne, Socrate et la Pédagogie : Notes sur De l'institution des enfants (I. 26) », in *Extrait du Bulletin de l'IFAN*, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Tome 51, série B, n°1-2, pp. 163-181.
- Engels Friedrich, 1968, *Dialectique de la nature*, traduit de de l'allemand par Émile Bottogelli, Paris, Éditions Sociales.
- Érasme de Rotterdam, 1991, *Œuvres choisies*, éd. critique établie par J. Chomarat, Paris, Librairie Générale Française.
- Febvre Lucien, 1957, *Au cœur religieux du XVI^e siècle*, Paris, Bibliothèque de l'école Pratique des hautes Études, S.E.V.P.E.N.

- Garin Eugenio, 1968, *L'éducation de l'homme moderne (1400-1600)*, traduit de l'italien par Jacqueline Humbert, Librairie Fayard.
- Herman Jean-Baptiste, 1914, *La pédagogie des jésuites au XVI^e siècle : Ses sources, ses caractéristiques*, Paris, A. Picard et Fils.
- Ménager Daniel, 1968, *Introduction à la vie littéraire du XVI^e siècle*, Paris, Borda-Mouton.
- Montaigne Michel de, 2002, *Essais*, Livre troisième, (1588), Paris, Librairie Générale Française.
- Montaigne Michel de, 2002, *Essais*, Livre premier, (1580), Paris, Librairie Générale Française.
- Porteau Paul, 1935, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, Droz.
- Rabelais François, 1972, *Pantagruel*, (1532), Paris, Librairie Générale Française.
- Rabelais François, 1972, *Gargantua*, (1534), Paris, Librairie Générale Française.
- Waquet François, 1989, « Qu'est-ce que la République des Lettres ? Essai de sémantique historique », in *Bibliothèque de l'école des chartes*, Volume 147, Numéro 1.
- Weisser Marc, 1997, *Pour une pédagogie de l'ouverture. Approche sémiotique de l'acte d'apprendre*, Paris, PUF.

LISTE DES AUTEURS DU *LIENS* 9

- 1. Lassine SANANKOUA, École Normale Supérieure de Bamako, Mali**
- 2. Boubacar Amadou DIALLO, École Normale Supérieure de Bamako, Mali**
- 3. N'dji dit Jacques DEMBELE, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali**
- 4. Dr. Christian Bâle DIONE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 5. Mamadou DIALLO, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 6. Mamadou THIARE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 7. Mamadou SANÉ, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 8. Mamadou SARR, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 9. Ibou Dramé SYLLA, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 10. Mamadou SALL, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 11. Séga, GUÈYE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 12. Moussa THIAW, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 13. Moctar Ndiaga Thioye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 14. Guène Faye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 15. El Hadji Mouhamadou Dieye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 16. Michel SAMBOU, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 17. Abdoulaye DIOME, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 18. Ousmane GUEYE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 19. Ndeye Fatim SECK, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 20. Aliou CISSE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**

- 21. Seydou Alassane SOW, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 22. Mahamadou DIAKHITÉ, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 23. Jean Donatus BAHATI SHABANYERE, ISP-Kalehe Université de Kinshasa**
- 24. Léon HAKIZIMANA KAGABO, Université des Hautes Technologies des Grands Lacs**
- 25. Anne Marie BUUMA WABO, ISP-Kalehe**
- 26. Alain NDUWAYO BASIGARIYE, Université UNICAF à Chypre**
- 27. MUSSA BUJIRIRI Rostand, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa**
- 28. Saidou Abdoul DIOP, Université de Bordeaux Montaigne**
- 29. Seydi Diamil NIANE, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 30. Sall Mohamet, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal**
- 31. ABDULMALIK Ismail, Université d'Ilorin, Nigeria**
- 32. DONGMO Keudeum Adelaide, Université d'Ilorin, Nigeria**
- 33. POOPALA Temitope Falilat, Université d'Ilorin, Nigeria**
- 34. Ousmane SARR, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal/ Université Paris Nanterre**