

# L'ÉDUCATION AU FIL DU TEXTE CORNUCOPIEN : ÉRASME, LES MOTS ET LES CHOSES

Jean-Pascal ALCANTARA  
IUFM d'Auvergne

En ce qu'il a eu de séminal pour la modernité éducative, le discours pédagogique qui apparaît au XVI<sup>e</sup> siècle répondait d'abord à une impérieuse nécessité, celle de former un homme nouveau capable de récapituler la somme des savoirs antiques, ce afin de redonder la tradition lettrée. Dans une mesure qui, aujourd'hui, réclame encore une approche historiographique nuancée, l'imprimerie, « l'art divin », que l'on aimait volontiers opposer à la découverte, celle-là diabolique, de la poudre à canon, a contribué puissamment à la recollection des lettres et sciences anciennes. Bientôt, on reconnaîtra aux langues vernaculaires une dignité au moins égale à celle des langues antiques, changement d'attitude nécessaire pour concevoir leur codification grammaticale.

Pourtant, c'est à l'époque même où s'invente la perspective picturale, dans la Florence du Quattrocento, que Claude Lefort a situé la naissance du discours pédagogique moderne, et non au XVI<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Préalablement, ce discours résulte pour lui d'une modification de l'image paternelle : avec une circonspection quasi philologique, l'auteur de ce texte de chair que désormais représente l'enfant va devoir interpréter les signes d'aptitude qui émanent d'une individualité, d'une nature particulière dont il lui faut suivre les virtualités afin qu'elle puisse s'actualiser au cours de l'éducation.

La signification de cette pratique, à coup sûr l'une des plus élevées, s'en trouve bouleversée, puisque, à l'adulte, ne s'oppose plus une « matière » 'puérile malléable à volonté – alors que Platon, Werner Jaeger le rappelle dans *Païdeia*, était probablement à l'origine de l'emploi du verbe *plattein* (« 'modeler ») en éducation, qui donne lieu à une métaphore inlassablement reprise par la suite. La voie est libre, dans le giron de cette première Renais-

1. Cf. son article remarquable « Formation et autorité : l'éducation humaniste », dans *Écrire à l'épreuve du politique* (1992). Il renvoie en particulier au livre I du traité *Della famiglia* de Leo-Battista Alberti (1404-1472), plus connu comme architecte et surtout pour avoir mis en traité la « construction légitime » 'de la perspective linéaire, dans le *De pictura* de 1453.

sance, pour commencer à concevoir l'éducation à la manière d'une auto-production du sujet. Pratique et non fabrication, comme on oppose parfois ces deux notions aujourd'hui, elle est comme de juste conditionnée aux yeux des humanistes par la fréquentation régulière et directe de ces lettres anciennes qu'ils s'attachent à restituer et à éditer.

Ceci posé, n'admet-on pas unanimement que la pédagogie, entendue comme une entreprise systématique de codification des pratiques éducatives et en particulier scolaires est constituée à l'âge classique, lorsque l'affrontement idéologique entre la Réforme et le catholicisme tridentin se prolonge en une lutte d'influence visant à contrôler les systèmes de formation<sup>2</sup> ? Il n'en demeure pas moins que c'est au XVI<sup>e</sup> siècle que les énoncés produits au nom de l'éducation se cristallisent autour de quelques thèmes fondateurs qui insistent par la suite à la manière de véritables lieux communs rhétoriques, engageant de surcroît une tonalité éthique encore perceptible.

Nous reconnaissons au premier rang de ceux-ci l'impératif enjoignant de repousser toujours plus loin les limites de l'éducabilité ; si bien que les décisions théoriques qui conduisent à en étendre sans cesse les limites, assorties des transformations institutionnelles parallèles (ou de pratiques individuelles isolées), semblent finaliser l'histoire entière de la pensée éducative. À cette sollicitude envers l'enfance est encore associée une valorisation des moindres gestes éducatifs<sup>3</sup>. Citons finalement, parmi le répertoire de cet « éternel péda-

2. Comme l'écrivent encore récemment Clermont Gauthier et Maurice Tardif : pour qu'« une série de conseils pratiques, de règles et de méthodes systématiques » se détache de la pratique, « en d'autres termes, pour voir apparaître la pédagogie, il nous faut attendre [...] le XVII<sup>e</sup> siècle » (dans *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 1996, p. 84. Aussi p. 92). En ce sens, il n'existe pas encore de pédagogie au Moyen-Âge en dépit des quelques traités que mentionne Eugenio Guarini (voir *L'Éducation de l'homme moderne : la pédagogie de la renaissance, 1400-1600*, rééd. de 1995, p. 55). Ces auteurs suivent encore Durkheim (d'après *L'Évolution de la pensée pédagogique en France*, cours de 1904-1905 publiés en 1938), lorsqu'ils admettent qu'en tant que « milieu moral », il n'existe pas à proprement parler d'école avant le Moyen-Âge parce que, dans leur diversité, les apprentissages disciplinaires se trouvent alors subordonnés et unifiés par la foi chrétienne qui leur confère l'unité d'un sens.

3. Cette référence à la sollicitude pourrait se rapporter à la thèse célèbre de Philippe Ariès portant sur l'inexistence d'une considération spécifique de l'enfance avant l'entrée de l'Occident en modernité. Mais, du côté des historiens, à la suite notamment des recherches de Pierre Riché rassemblées dans *Éducation et culture dans l'Occident barbare, VI<sup>e</sup>-VIII<sup>e</sup> siècles* (1962), maintes nuances ont dû lui être apportées au point que l'on se demande ce qui peut subsister du fil conducteur de *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Le travail engagé par Bernard Jolibert dans *Raison et*

gogique », la critique d'une école qui n'est jamais à la hauteur de cette sollicitude (l'école véritable n'existe pas encore, affirment de concert Montaigne et Comenius), critique jointe à la dénonciation des multiples guises de la souffrance ou de l'ennui d'apprendre.

Sur un plan cette fois plus didactique, cette géhenne peut être reconduite à une conception tenue pour erronée du rapport qui doit agencer l'ordre normal des mots et celui des choses.

Quelques transformations exercées sur ce binôme remarquable à tant de titres rendent compte de l'approche durkheimienne des théories pédagogiques à partir de la Renaissance jusqu'à l'*Émile*. D'après *L'Évolution pédagogique en France*, la priorité de la connaissance des mots sur celle des choses caractérise un « verbalisme » 'encore imputable à l'enseignement secondaire classique, rejeton de l'idéal humaniste. En renversant cette prééminence, on obtient le réalisme de Rabelais, que l'on peut encore composer avec un « encyclopédisme » qu'expriment le registre de l'ivresse ou les ressources du gigantisme. Dans le premier cas, on en revient à la priorité érasmiennne des mots sur les choses, mais composée cette fois avec une restriction philologique apportée à l'étendue des connaissances qui, finalement, donnent lieu à des objets d'apprentissage. Avec la fondation de la didactique coménienne comme art d'enseigner « tout » (encyclopédisme) à « tous » (impératif d'éducabilité transcendant les inégalités sociales et la discrimination sexuelle, du moins jusqu'à certaines étapes de la scolarité), les choses redeviennent ce qui justifie le verbe, en théorie comme à travers la pratique, comme le montre l'introduction des premiers manuels illustrés<sup>4</sup>.

Entre ces avatars du binôme, les résurgences de la sceptique ancienne chez Montaigne, soit d'un courant de pensée très vivant depuis les traductions des *Hypotyposes pyrrhoniennes* de Sextus Empiricus (par H. Estienne en 1562), engendrent une autre forme de la relation possible entre les mots et des choses : frappée d'indétermination d'après la théorie du langage affleurant dans les *Essais*, en pédagogie, cette forme emporte un « nihilisme », estime Durkheim, lequel sape assurément d'avance toute institution scolaire comme « milieu moral organisé ». Les résurgences du scepticisme, explique Richard H. Popkin dans son grand livre *Histoire du scepticisme d'Érasme à Spinoza*,

*éducation* (1987) semble aller dans le même sens. ce n'est pas dire que l'énoncé de cette thèse n'ait été fructueux en son temps, puisque le progrès de la connaissance historique réside dans la mise à l'épreuve, par des études plus « locales », de propositions qui, rétrospectivement, paraissent hardies, telles des conjectures, au sens poppérien du terme.

4. *Magna didactica* (1632), traduite par Bernard Jolibert sous le titre de *La Grande Didactique* (1987).

deviennent possibles à partir de Luther qui, le premier, a ouvert la « boîte de Pandore »<sup>5</sup>. L'œuvre du réformateur catalyse une crise dont la pensée européenne ne se relève véritablement qu'une fois découvert, avec le *cogito* cartésien, un point de coïncidence entre la vérité et la certitude après l'épreuve du doute hyperbolique<sup>6</sup>. Un jeu complexe se dessine alors entre la réflexion linguistique, philosophique et esthétique, si on ne peut séparer l'émergence du discours pédagogique du genre d'écriture « cornucopien » (pour reprendre les analyses de Terence Cave), auquel font écho, du côté des arts visuels, les modifications difformes de la ligne grotesque. Les grands textes pédagogiques se constituent dans une écriture où l'on ne cesse d'expérimenter son caractère dialogique, écriture où s'entrecroisent des points de vue divergents et précaires, et où l'auteur assume l'instabilité de toute signification. Au XVI<sup>e</sup> siècle, l'éclosion des formes brèves, adages et colloques chez Erasme, supporte ce processus d'engendrement d'une textualité en droit infinie, caractéristique du type cornucopien, avant que, dans le contexte de la « curialisation » des rapports sociaux (Norbert Elias), avec les maximes et les sentences chères à l'époque classique, ne s'impose la nécessité du mi-dire, du sous-entendu prudent.

Il importe de commencer à démêler cet écheveau pour comprendre comment un ensemble de préceptes qui pouvaient même apparaître dès le XVI<sup>e</sup> siècle comme relativement dénués d'originalité (par rapport à la tradition rhétorique, avec Quintilien, ou aux écrits pédagogiques attribués à Plutarque) ont pu à ce point marquer et orienter la réflexion à venir sur l'éducation. Il deviendra possible de considérer à nouveaux frais l'application du binôme des mots et des choses qui ordonnait, dans la pensée durkheimienne, les possibles de la pensée éducative, en commençant, dans les lignes qui suivent, par l'humanisme qualifié d'« érudit », celui d'Érasme. La portée des passages pédagogiques des *Chroniques* de Pantagruel et de Gargantua, souvent qualifiés de ternes par les commentateurs, peut s'en trouver enrichie.

On estime en outre que réviser l'examen du jugement de Durkheim sur Érasme relève d'un enjeu plus général, puisqu'il s'agit, dans ces notations acerbes et informées, de remettre en question la tradition lettrée au nom de la jeune rationalité sociologique. Cette tension, qui transparait encore au fil de débats très contemporains sur l'organisation des études secondaires, était certes promise à une riche postérité, si l'on se souvient que P. Bourdieu et J.-

5. 1<sup>ère</sup> édition : 1979 ; pour la traduction française : 1995.

6. Il n'en reste pas moins que Luther défend avec véhémence, contre Érasme, l'idée que les Écritures abondent en affirmations, l'Esprit saint étant réputé rien moins que sceptique.

Cl. Passeron ont sciemment écrit, sous le titre de *La Reproduction*, une charge contre la tradition lettrée dans le style même de celle-ci, afin, de leur propre aveu, de donner davantage d'audience à leur offensive.

L'état de la culture à la Renaissance conduit à rendre problématique la consistance d'un « je » comme substrat sous-jacent à l'ensemble de ses énonciations, parce que l'époque problématise sa relation à l'origine de la tradition lettrée et découvre que l'épaisseur du Moyen Âge la sépare de cette origine (c'est la question topique de la périodisation de la Renaissance, renonçant ici à en ouvrir l'épais dossier, qui ne cesse de s'alourdir)<sup>7</sup>. Ce qui se donne avec

7. On peut toutefois signaler tout l'intérêt de l'apport d'une historienne américaine, Elisabeth I. Eisenstein dans *La Révolution de l'imprimé à l'aube de l'Europe moderne*, La Découverte, Paris, 1991. Revenant sur les conséquences de l'imprimerie sur la production intellectuelle de l'Occident moderne, cet auteur voit dans l'« art divin » la cause principale expliquant la réussite de la grande *Renascita* à perdurer, à la grande différence des proto-renaissances médiévales, carolingienne puis surtout celle du XII<sup>e</sup> siècle. Celles-ci, à travers leurs réussites mais surtout leur englobissement, avaient été analysées par Erwin Panofsky : *La Renaissance et ses avant-courriers dans l'art occidental*. Pour le grand historien de l'art, « dans la Renaissance italienne, le passé classique commença à être regardé d'une distance-fixe, tout à fait comparable à la distance entre "l'oeil et l'objet" qui intervient dans l'une de ces inventions caractéristiques de cette même Renaissance, la perspective centrée sur un point de-fuite » (*op. cit.*, Flammarion, « Champ », pp. 91-92). Le renaissant appréhende le passé antique en discontinuité avec l'époque dont il est contemporain : le grand Pan est mort, la nostalgie peut se donner libre cours ainsi que la reconstitution savante des philologues. Au Moyen Âge, il n'en va pas de même : on s'imagine en continuité avec la période antique, si bien que le monde païen paraît toujours à conjurer – comme le montrent les célèbres interdictions de l'enseignement d'Aristote par les autorités ecclésiastiques au XIII<sup>e</sup> siècle. D'après Eisenstein, seule l'imprimerie peut rendre compte de l'acquisition de cette « distance fixe » encore reprise par Philippe Ariès dans sa belle préface de *L'Éducation de l'homme moderne* de Guarin. Notons que Panofsky se garde d'attribuer à l'invention de la perspective une puissance causale dans la coupure. Chez Ariès, c'est à l'« invention du sens historique » au XV<sup>e</sup> siècle qu'il faut imputer la mise à distance, à bonne distance de l'Antiquité. Il nous semble qu'Elisabeth Eisenstein, tout en se défendant de rechercher une explication « monocausale » dans la reconfiguration des modes d'apprentissage et de penser à la Renaissance, travaille efficacement à faire prévaloir l'imprimerie comme cran d'arrêt irréversible pour la fixation des savoirs, dont la thésaurisation définitive, outre les avantages matériels inhérents à la production typographique, provoque la révolution scientifique du XVII<sup>e</sup> siècle. La puissance de la nouvelle technologie, telle est sa thèse essentielle, rend un stockage du savoir à la fois cumulatif et irréversible. Elle retrace ainsi l'avènement d'une forme active de transmission culturelle qui s'harmonise avec un contenu, ainsi, quand se constitue le modèle de la page du texte universitaire avec titrages et sous-titrages,

Érasme telle une pieuse recollection des textes va se transformer bientôt un devoir d'originalité – de génie, avec Dürer, d'après Erwin Panofsky. On ne peut dès lors être surpris de l'importance dont se trouvent investies les controverses relatives à la chose éducative, parce qu'en ce canton, parfois dédaigné, de la République des lettres, se rencontre le plus grand problème que cette culture doit affronter, classiquement celui de l'imitation, c'est-à-dire comment inscrire le discours de l'autre dans celui tenu, à ses risques et périls,

citations vérifiables, notes, notes de notes, possibilités de renvois expéditifs à d'autres ouvrages potentiellement disponibles au lieu des gloses encombrantes, publications d'*errata*, possibilités de références conjointes dans une correspondance scientifique. Prolongeant la célèbre conception de l'écriture comme « transformateur cognitif » formulée par Jack Goody dans *La Raison graphique*, E. Eisenstein fournit de quoi éclairer bien des controverses sur le rapport entre forme et contenu dans l'enseignement. Mais en montrant ce que doit la raison à l'écriture typographique, elle soulève inévitablement la question de savoir ce que la pensée ne doit pas à son mode de transmission (comme le suggèrent d'autres approches d'historiens qui minimisent, *a contrario*, la fonction de l'imprimerie en soulignant les similitudes entre les canons en vigueur dans les *scriptoria* médiévaux avant et pendant la période des incunables, et les inconvénients de la typographie : piratages, normes de corrections inégales, etc.). L'évolution des pratiques de lecture avant l'ère de Gutenberg est parfois tenue pour aussi importante (cf. l'article de Paul Saenger, « Lire aux derniers siècles du Moyen Age », dans *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, sous la direction de Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, Seuil, 1997, p. 174). Dans le même recueil, Jean-François Gilmont montre que la Réforme est loin d'être toujours unilatéralement bienveillante dans sa réception de l'imprimerie (cf. ses conclusions, p. 277). Mais comment ne pas partager l'idée que les conditions du travail intellectuel sont radicalement améliorées (« Moins d'énergies se consumaient à copier, mémoriser, transmettre », note E. Eisenstein, *op. cit.*, p. 112) ? L'exercice de la réflexion lettrée par possibilité de comparer indéfiniment les ouvrages et les versions d'un même ouvrage étend la puissance de la rationalité critique. L'étude des effets de la reproduction mécanique de l'écrit peut ainsi être indéfiniment réticulée. La possibilité de concentration des savoirs offerte favorise l'esprit de systématisation, accomplissant pratiquement les idéaux médiévaux de classification. De nouvelles synthèses sont rendues possibles pour des esprits aussi compréhensifs que celui de Leibniz pour lequel l'art d'inventer résulte de *l'ars combinatoria*. L'imprimerie ouvre la voie à la codification volontariste des langues vernaculaires (les premiers grammairiens de ces langues cumulent les fonctions éditoriales et typographiques). À propos de Montaigne, E. Eisenstein écrit : « [...] en quelques mois et sans quitter son cabinet de travail dans la tour, il pouvait voir plus de livres que n'en avaient jamais vu les anciens lettrés au long d'une vie de voyages », (*op. cit.*, p. 62). Le rôle de l'imprimerie en astronomie est tel que la diffusion de tables multiplie considérablement la durée de vie d'un ancien astronome. Dans ces conditions, il est difficile de ne pas être à son tour gagné par la tentation de l'explication mono-causale.

en première personne, au péril de la répétition et au risque de l'isolement. Les formes brèves apportent une réponse sur le plan du texte à la question pratique du rapport à l'autre, et pédagogique du rapport à l'autorité de l'écrit. Il n'est pas hasardeux que le discours pédagogique se dessine au fil du texte cornuocopien, fait de l'insertion d'un florilège de citations ou de mentions plus discrètes au discours de l'autre, plus ou moins bien « cousues » ensemble, pour reprendre Montaigne.

On sait que le propos de Mikhaïl Bakhtine a été de constituer la catégorie esthétique de grotesque à la manière d'un fait stylistique global, traversant des formes littéraires et visuelles, se réclamant de ces dernières pour opposer divers modes d'insertion du discours de l'autre dans l'écriture. Ainsi a-t-il repris à l'historien de l'art Wölfflin une distinction capitale entre le style tactile ou linéaire où l'on voit le peintre espacer fortement les formes par leur contour (tactile parce qu'il y a invitation pour l'œil à se comporter tel un toucher qui suivrait le déploiement de la forme), d'une manière plus visuelle où les formes se manifestent comme des masses colorées<sup>8</sup>. Il s'ensuit un brouillage que Bakhtine veut analogue aux effets du discours rapporté sur le mode du style indirect libre, dont on connaît l'usage qu'en a fait le roman réaliste, parce qu'un jeu d'expressions polyphonique résulte de l'indécidabilité entre la voix du narrateur et celles des personnages.

Bien sûr, ces notions ont été reprises et retravaillées par la suite, selon des approches diverses venues de la pragmatique ou même encore de la grammaire d'inspiration chomskyenne. D'autre part, l'univers iconographique met en correspondance avec l'œuvre de Rabelais, celui du corps pulsionnel, ouvert au monde par sa forme et ses fonctions (d'où la reprise du « carnavalesque » dans le cinéma italien, en ce qu'il rejette le corps harmonieux des canons classiques), supporté par ce que Lacan appelait le « fantasme du corps morcelé » à propos de Jérôme Bosch, ou par la peinture de Pieter Bruegel, reste très différent de ce que les historiens du maniérisme rapportent aux images délicates, comme frappées d'apesanteur que Montaigne évoque lorsqu'il réfère sa pratique de l'essai au « grotesque »<sup>9</sup>. L'approche de Bakhtine

8. Cf. Heinrich Wölfflin, *Principes fondamentaux d'histoire de l'art. Le problème de l'évolution du style dans l'art moderne*, pp. 21 sq., et avant, Mikhaïl Bakhtine, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Gallimard, 1970.

9. Voir, pour une remarquable mise au point récente relative à l'usage de la catégorie de grotesque en littérature du point de vue d'un historien de l'art, Philippe Morel, *Les Grotesques. Les figures de l'imaginaire dans la peinture italienne de la Renaissance*, Flammarion, 1997 (surtout pp. 88-89 pour une critique du « réalisme grotesque » de Bakhtine, le monde mythologique et l'imitation de la *natura naturans* n'évoquant en

n'en resterait pas moins à la base suggestive pour départir différents types de relation au discours de l'autre, chez les trois grands auteurs cornucopiens, Érasme, Rabelais et Montaigne, qui intéressent le philosophe de l'éducation.

Finalement, l'emprise du dispositif d'écriture cornucopien en éducation rend compte des constantes stylistiques du discours pédagogique, lesquelles nous ont paru converger autour du point focal suivant : ne tiennent-elles pas à la prise de conscience d'une difficulté et même d'un péril majeur pour la constitution du sujet dans l'éducation, si celle-ci se doit d'être une pratique, c'est-à-dire, comme le voulait Aristote, une transformation de l'agent par une activiste qui le perfectionne ?

L'éducation devenant « libérale », on admet que le sujet puisse émerger comme nature, soit que l'universel dont la culture se déclare être le véhicule se trouve défié à l'occasion du procès éducatif, procès, en somme, de corroboration de l'universel par l'adhésion du sujet. L'éducation humaniste réserve la part du sujet au cours de l'inculcation éducative. On se demande alors comment un discours à la première personne est possible, chose qui devient plus difficile quand la multiplication typographique des livres rapporte l'émergence du sujet à un ensemble de textes qui le précède et dont il tente, non sans labeur, de se démarquer (la promotion du scepticisme ne peut être étrangère à l'afflux d'imprimés, où Leibniz verra l'amorce d'une nouvelle barbarie). Le style de la pensée éducative se caractérise alors par un engouement envers la transmission des savoirs modéré par la nécessité de préserver le sujet du risque de l'adhésion inconditionnelle à ce qu'il lit, à ce qu'il mémorise dans ce qu'on lui dit – de la connaissance du premier genre, dirait Spinoza. Cette ambiguïté se manifestera avec éclat dans le précepte rousseauiste demandant de jeter tous les livres, à une exception, le *Robinson Crusoë*, ouvrage pragmatique où l'enfant peut projeter des intentions d'action afin d'être l'auteur de son monde ambiant. Rousseau nous paraît exacerber une tension auparavant latente entre l'autorité du texte imprimé et la protection du sujet dans sa particularité par les procrastinations de l'éducation négative. Le préalable du désir d'apprendre peut prendre la forme d'un principe d'utilité au cours de l'*Émile*<sup>10</sup>.

rien le renversement dégradant de la fête carnavalesque, et p. 12, pour le refus d'assimiler le monstrueux de Bosch au grotesque maniériste, celui-ci découlant de la redécouverte de la peinture antique). Mais le rapport entre le grotesque et le thème du Silène – que nous analyserons plus bas – en sort renforcé (pp. 45 et 58 ; aussi p. 68, pour la relation avec l'esthétique de la *copia*).

10. Le principe d'utilité, manié également par le maître pour contrer l'épistémophilie puérile qui risquerait de mettre en péril sa position de « sujet supposé savoir », et par l'enfant pour se prémunir de l'encyclopédisme du gouverneur, est introduit au livre III



Cette tension apparaît résorbée lorsque les mouvements de l'éducation nouvelle feront dans le rapatriement de la presse dans la salle de classe un geste essentiel (comme l'a écrit récemment un pédagogue institutionnaliste, les caractères d'imprimerie auraient pour vertu de « soigner » les enfants caractériels)<sup>11</sup>. Mais si la pensée pédagogique se forme au XVI<sup>e</sup> siècle, sinon par la mise à distance de tous les livres, du moins par une problématisation de l'originalité à faire advenir pour un sujet plongé dans un univers textuel en expansion continue, grâce à ce qui est loin d'être une simple innovation technique, il n'est peut-être pas insensé de croire qu'une certaine époque de la réflexion pédagogique prend fin lorsque l'utopie de la presse à l'école est en voie de réalisation et n'émeut plus à la manière d'une proposition d'avant-garde.

Dans l'étude qui suit, tout en commençant à reconstituer l'histoire de la réflexion éducative sur cette longue durée, nous nous limitons à l'élucidation du concept d'éducation libérale comme condition de l'anthropologie où le discours nouveau sur l'éducation peut apparaître, suivie d'une incursion dans la problématique du texte cornucopien, en ce que cette nouvelle attaque de la question de l'écriture au XVI<sup>e</sup> siècle permet de rectifier un jugement traditionnel sur l'usage des mots et l'emploi des choses en pédagogie, en l'occurrence celui que porte Émile Durkheim sur l'éducation érasmiennne.

## I. Le concept d'éducation libérale

Une éducation rigoureuse, écrit Érasme à la fin de l'épître dédicatoire de la *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, se doit d'être libérale<sup>12</sup>. La possibilité foncière d'une telle qualification a été niée par

(*Cœuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, t. IV, p. 446). Son énoncé précède de peu la fameuse promenade de Montmorency, véritable leçon de pédagogie de la motivation, avant le non moins célèbre « Je hais les livres : ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas » (*op. cit.*, p. 454).

11. Outre les textes de référence écrits par F. Oury et A. Vasquez, cf. René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Syros, 1985.

12. Ce texte écrit pour J. Colet en 1509 ne paraît qu'en 1529. La déclamation est relevée dès Quintilien parmi les formes du discours. D'après Lorenzo Valla, il faut distinguer l'*orator* placé dans une situation de discours effectif, devant un tribunal ou une assemblée, du *rhetor* qui enseigne cet art, comme du *declamator* qui ne fait que s'y exercer. Déclamer revient en somme à s'exercer sur un sujet fictif (cf. Jacques Chomarat, *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, 1981, t. II, pp. 934-935). Ceci n'atténue-t-il pas l'importance à reconnaître au *De pueris instituendis* ? Effectivement,

Durkheim. Son célèbre adage « il n'y a pas d'éducation libérale », peut-on croire, anticipe la notion de « violence symbolique » que la sociologie moderne a attribuée de façon privilégiée aux institutions scolaires : violence renvoyant à l'arbitraire culturel de l'inculcation et d'autant plus efficace qu'elle dissimule ses effets, si bien que cette dissimulation devient constitutive de la violence<sup>13</sup>. Bien entendu, cette violence symbolique fait bon ménage avec des formes moins métaphoriques de l'assignation des corps et des volontés au travail scolaire, ce qui scandalise Érasme lorsqu'il en est témoin jusqu'au traumatisme.

La suppression de cette violence dans la relation éducative, et en particulier dans le cadre scolaire, devient inhérente au concept d'éducation libérale. Mais quoique ceci soit indéniable, il s'agit là d'une manifestation de surface d'un concept dépendant en son fond du statut accordé au langage dans le cadre d'une anthropologie chrétienne en mutation. Celle-ci remanie sensiblement au XVI<sup>e</sup> siècle la définition traditionnelle de l'humanité.

À l'image de quelques autres théoriciens de l'éducation, Érasme a été amené à développer ce type de réflexion au contact parfois rugueux de la pratique. S'en souvient-il dans sa réponse au maître d'école Sapidus, celui-ci se plaignant visiblement des difficultés du métier ? « J'admets que votre profession soit fatigante », se voit-il répondre, « mais je nie absolument que ce soit une situation tragique, comme vous dites, ou déplorable »<sup>14</sup>. Par ailleurs fort peu enclin à saluer l'humanisme éducatif, Skinner a cependant conservé

Érasme suit un canevas imposé par le genre. Il n'en reste pas moins que les idées développées ici influencent considérablement l'organisation du collège en Europe du nord, ce en déployant trois principes : 1. une éducation précoce prévient les mauvais penchants ; 2. la douceur, qui représente la tonalité affective dominante, justifie le recours au jeu ; enfin, 3. éliminer des éléments enseignés toute forme de complexité, principe peu reconnu jusqu'alors, note J. Chomarat, et qui sera légitimé dans la *Grande Didactique* coménienne par la référence – métaphysique – à la simplicité des actions de la nature (*ibid.*, p. 969).

13. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970, p. 19. La « violence symbolique » intervient ensuite dans *Le Sens pratique* de P. Bourdieu pour qualifier les contraintes de la reconnaissance, le jeu du don et du contre-don (1980, p. 219).

14. Érasme poursuit : « Etre maître d'école, enseigner, c'est être presque un roi. Est-ce que vous jugez que ce soit une pauvre occupation que de remplir l'esprit des enfants de vos concitoyens, dans leur premier âge, des meilleures lettres et de l'amour du Christ, et de donner à leur paysdes hommes honnêtes et vertueux ? C'est peut-être dans l'opinion des sots une humble tâche ; en fait, c'est la plus noble des occupations » (lettre écrite entre 1514 et 1517, citée par L. Gauthier-Vignal, *Érasme, 1466-1536*, 1936, p. 165).

le souvenir de ses laborieuses entreprises de motivation (faire tirer à l'arc un élève peu motivé sur des cibles en forme de lettres grecques !). C'est que d'après *L'Éloge de la folie*, les difficultés de l'action éducative, pour être non dénuées de noblesse, n'en font cependant pas moins partie des malheurs de la condition humaine<sup>15</sup>.

Mais le pédagogue ne se trouve-t-il pas efficacement secondé par la communauté du langage qui sous-tend sa relation à l'élève ? L'institution libérale de l'enfant ne se sépare pas alors d'une nouvelle définition de la nature humaine qui repose cette fois sur le langage. Avancée contre la définition métaphysique traditionnelle qui spécifiait l'animalité humaine au moyen de l'attribution essentielle de la raison, la différence anthropologique ne peut être véritablement reconnue sans la référer à *l'homo loquens*. Avec sa double mais unitaire souscription à une rationalité immanente au discours, la notion grecque de *logos* se retrouve alors clivée.

En effet l'humanisme érasmien conduit le plus souvent à mettre en balance la précellence de la raison et celle du langage. En s'engageant dans cette dernière voie, Érasme décide de compromettre la raison en l'associant à « la très confuse dialectique » qu'il rejette parfois comme discipline scolaire<sup>16</sup>. Ce qui se joue dans la substitution, à l'animal raisonnable, de l'être de parole, revient à subordonner à la rhétorique la dialectique. Et il reviendra à la pensée pré-cartésienne de restaurer une dialectique comprise dans le cercle des savoirs sur le langage. Érasme hésite cependant à bannir totalement la dialectique de l'enseignement, pour autant qu'on l'apprenne à sa source aristotélicienne, sauvée donc *in extremis* au nom de l'apprentissage de la langue grecque. Il n'en demeure pas moins que, dans le *Dialogue sur la prononciation correcte du latin et du grec* (1528), l'essence linguistique de la nature humaine, attribuée au médecin Galien, est adoptée avec décision<sup>17</sup>.

Le concept érasmien d'éducation ne peut pourtant récuser le schéma morphiste le plus habituel, en vertu duquel l'éducation représente l'imposition d'une forme à une matière. « La naissance ne nous fait pas homme mais capable de recevoir la nature humaine. Ce qui naît est une sorte de matière brute ; l'éducation y introduit une forme », écrit Érasme en 1521<sup>18</sup>. La nature

15. § XXXI (dans *Érasme*, éd. R. Laffont, 1992, trad. Claude Blum, p. 36).

16. « La très confuse dialectique » précède l'évocation de ses « labyrinthics superflus » dans *De pueris instituendis* (trad. citée, p. 546). Comenius restaurera sa place à l'école latine (c'est-à-dire au secondaire, après l'école du giron maternel et l'école nationale, où l'on enseigne la langue vernaculaire), la dialectique devenant l'examen des points controversés du savoir, ce qui n'en est pas donner une mauvaise définition.

17. Trad. par J. Chomarar, dans *Œuvres choisies*, 1991, pp. 904-905.

18. Au chap. XI du *De conscribendis litteris* (1522), cité par Paul Jacopin et Jacque-

humaine figure à l'évidence ici telle une destination essentielle, fruit du rapprochement entre le chrétien et les textes de la foi par la médiation des « bonnes lettres ». Une fois réservée la part des aptitudes, qui seraient comme ces veines du marbre qui facilitent parfois le travail du sculpteur, Érasme pourrait affirmer l'inexistence de la nature humaine.

Il revient alors à la pensée éducative d'avancer l'image moderne de l'homme comme être dénué d'essence ou, dit autrement, dont l'existence précède l'essence. « Les hommes ne naissent pas, mais ils se façonnent », écrit Érasme en 1529, anticipant l'anthropologie des philosophies de l'existence, et aussi entrant par là en consonance, par-delà leurs différends, avec les sciences sociales, ce en dépit du décentrement que la figure de l'homme a pu connaître au nom de la « structure » ou du *Dasein*. Mais auparavant, des conceptions similaires relatives à la déconceptualisation de l'homme (soit la destitution de toute nature sinon d'une destination essentielle), se retrouvent chez Kant dans les *Réflexions sur l'éducation* (1776-1777), ou encore avec Fichte dans les *Fondements du droit naturel* de 1796<sup>19</sup>. La philosophie de l'éducation découvre une nouvelle entente de l'essence humaine, rendue possible chez Érasme par la contestation du primat de la raison sur le langage.

Là où la tradition augustinienne enveloppe le langage dans une nature irréversiblement corrompue par le péché originel, l'accès aux lettres anciennes, libéré de cette autre corruption intervenue durant la période médiévale (qu'il attribue aux formalismes grammatical comme logique, pour reprendre des formulations durkheimiennes), décide de ce qui doit donner forme à l'humanité.

N'oublions pas que l'opposition du scepticisme et de la raison est à la Renaissance ce que celle de l'empirisme et du rationalisme est aux Lumières. Pour Érasme, d'une manière analogue à Montaigne, la raison représente d'abord la position d'une prétention démesurée. Il en voit une claire manifestation dans les disputes relatives au continu et à l'infini, si courantes chez Duns Scot, auteur dont les subtilités conceptuelles attirent la vindicte des humanistes, d'ailleurs le plus souvent formés à cette école. Les discussions au sujet du « labyrinthe du continu » effectivement présentes chez Scot et d'autres importeront avec la genèse du calcul infinitésimal, si bien que son principal inventeur, Leibniz, décèle sous les antinomies du continu le pro-

line Lagrée dans *Érasme. Humanisme et langage*, 1996, p. 24.

19. Cf. le commentaire d'Alexis Philonenko dans son commentaire et sa traduction des *Réflexions sur l'éducation*, 1966, pp. 26-70. Voir aussi Luc Ferry et Alain Renaut, *Système et critique. Essai sur la critique de la raison dans la philosophie contemporaine*, Ousia, Bruxelles, 1984, pp. 198-199.

blème majeur que doit affronter la raison théorique. Quant au second labyrinthe qu'il distingue et qu'il traite dans la *Théodicée*, cette fois pratique, il est noué par les difficultés à accorder la liberté humaine avec la prédestination divine. Érasme s'y engage bien à contre-cœur pour affirmer ce libre-arbitre du chrétien que la doctrine luthérienne du salut par la seule foi (*sola fides*) entend humilier.

Sur un plan théologique, on serait tenté de reconduire la prépondérance du langage dans l'anthropologie érasmiennne à une théologie de la deuxième personne, au Christ identifié au *logos* johannique. Le binôme des mots et des choses se manifesterait-t-il sous le *verbum* trinitaire ? En dépit d'une affinité certaine, il n'en va pas exactement ainsi, parce que, fidèle aux *Annotations au Nouveau testament* de Lorenzo Valla, dont il avait découvert le manuscrit dans une bibliothèque de Louvain en 1504, Érasme préfère traduire *logos* par *sermo* plutôt que par *verbum*. Plus spécialement, *verbum* signifie un terme du discours, et il figure donc bien à sa place dans notre binôme.

Ce détour s'imposait pour expliciter la charge conceptuelle supporté par le seul adjectif « libéral ». Si l'éducation d'un enfant se distingue du dressage d'un animal, c'est parce qu'elle vise l'avènement de l'être de parole. Mais d'autres précisions, à être omises, feraient défaut. Le terme *liberi* n'a-t-il pas désigné, dans le droit des Romains, la condition des enfants nés légitimement et hors du servage ? C'est alors doublement que le chrétien sera réputé libre vu qu'il n'est plus esclave et, d'autre part, pour autant que la prédication paulinienne, annonçant la « loi de l'Esprit » contre celle de la Chair, avance qu'il a été émancipé du fardeau des interdits vétéro-testamentaires.

Ici il va de soi que l'on touche à un problème considérable pour l'époque. Les prescriptions ecclésiastiques qui atteignent Érasme dans la sensibilité même de son frêle véhicule corporel ont, sur une longue durée, reconstitué un système d'interdits peut-être plus lourds à supporter que ne l'étaient les rites et les prohibitions mosaïques. La physiologie délicate du précepteur de l'Europe a été, dès le couvent, contrariée par une longue ichtyophagie forcée. Multipliés par scrupule, les degrés de parenté soumis à une défense ont compliqué à l'excès les possibilités d'alliances matrimoniales. Le personnage du boucher, au cours du long colloque « L'ichtyophagie » (1526), tenu avec un marchand de salaison, significative ment pendant le Carême, précise encore : « Je ne dis rien pour le moment du fardeau de la confession, des charges des constitutions humaines, des multiples dîmes, du mariage astreint à des chaînes plus serrées, des nouvelles lois sur la parenté par alliance et d'autres nouveautés très nombreuses qui font paraître la condition des juifs, de ce

point de vue, beaucoup plus douce que la nôtre »<sup>20</sup>. Par ailleurs, jours fériés et pèlerinages coûteux s'opposent certainement à l'apparition du comportement économique rationnel, à l'« ascétisme intra-mondain » bien caractérisé par Max Weber.

Pour sauver la foi, il convient de purifier un rituel exténué par des pratiques superstitieuses en même temps qu'un contenu doctrinal où les décisions académiques et la glose patristique prétendent avec impudence à une autorité non moindre que celle reconnue aux textes du *corpus sacré*.

C'est alors que l'éducation par l'étude des langues anciennes devient nécessaire pour vivre dans une sécurité et une autonomie doctrinale acceptable, et ainsi remplir cette promesse d'une nouvelle liberté que le Rotterdamois lit dans les épîtres de Paul, au lieu d'y voir entre leurs lignes se dessiner la tragédie du serf-arbitre. Comment en effet éviter d'être grugé par des lectures dont l'arrogance le dispute à l'incompétence si l'on ne possède pas une connaissance suffisante des langues indispensables pour interpréter les Écritures ? À commencer par le grec, dont l'apprentissage prend alors une connotation subversive, parce que le savoir rend capable d'en remonter aux herméneutes simplement latinistes qui dominent alors dans les institutions d'enseignement. Dans son beau livre sur Rabelais, Michaël Screech rappelle, à propos de la correspondance de Rabelais avec Guillaume Budé, que, connaissant le grec, un médecin peu reconnu ou un étudiant sans diplôme peut triompher d'un maître qui ne peut accéder directement au texte de Galien ou d'Hippocrate, ou encore dont la connaissance théologique se borne à la pratique de la vulgate latine<sup>21</sup>.

Le caractère libéral de l'éducation par le commerce assidu avec les bonnes lettres qui nous rendent « plus humains » (*humaniores litterae*), finalement renvoie à une forme éthique et sociale de la relation éducative autant qu'elle infléchit le curriculum d'études. Une simple mise en cohérence sémantique écarte le non-sens d'une transmission coercitive des arts appelés libéraux. Lieu commun depuis Quintilien, la nécessité d'enseigner les rudiments à la manière de jeux (tradition que dédaigne la « discipline » kantienne comme la *Bildung* hegelienne) trouve à cet égard une nouvelle justification. L'éthique de l'éducation libérale implique aussi que l'on se garde de l'écueil du mignotage, comme dirait Ariès, soit de confondre partager les jeux de l'enfant et le traiter en jouet. Source alors évidente de Montaigne, Érasme préconise plutôt, dans ce dernier cas, l'achat de guenons ou de petites chiennes maltaises (*Adages*, n° 2271).

20. Trad. par J. Chomarat, op. cit., p. 750.

21. 1<sup>re</sup> éd. : 1979, trad. 1992, p. 35.

Politique et éducation renouent, dans cette configuration, des liens séculaires parce que redevient centrale la question de savoir comment doivent être gouvernées les créatures libres. L'éducation du prince doit revêtir au plus haut point les caractères de la libéralité. Le problème politique reçoit une solution partielle sur le terrain éducatif. Si l'on ne choisit pas le prince, du moins, estime Érasme, peut-il être éduqué libéralement. Ainsi, à grand renfort d'adages circonstanciés, une inclination pacifiste dont il se fait le défenseur sera inculquée au futur gouvernant par ses précepteurs humanistes. Un passage de l'adage n° 201, « Il faut naître ou roi ou bouffon », est à cet égard remarquable :

« Il lui enseignerait que, chez les chrétiens, le pouvoir n'est rien d'autre que la gestion de la chose publique, non sa possession. Cela s'appelle pouvoir, certes, mais il se souviendra qu'il aura à exercer ce pouvoir sur des êtres libres et chrétiens, c'est-à-dire deux fois libres. »<sup>22</sup>

Ce propos est congruent avec les recommandations de l'*Institution du prince chrétien* (1516) destinées à Charles de Bourgogne qui insiste, comme l'ensemble des traités d'éducation politique des humanistes, sur les devoirs conformes à une telle charge, peut-être plus proche de la chefferie indienne que du monarque absolu. On trouve encore, dans ces exhortations contemporaines du *Prince*, des conseils économiques issus probablement, remarque L. Gautier-Vignal, de la tradition hollandaise des libertés communales et de leur sentiment du bien public<sup>23</sup>.

Préceptes, adages, sentences que l'on grave, que l'on recopie afin de les mémoriser... Quant à la forme de l'expression, le registre de la brièveté convient par excellence à l'inculcation éducative. Les formes brèves qui incrustent la trame du texte cornucopien, par le jeu des références et de la citation, reviennent à une explicitation du comportement décent et modéré qui seul convient au christianisme.

Dans l'écriture érasmienne, dominés par une ironie tempérée qui renvoie effectivement, comme Hegel le verra, à la conscience sceptique, ici exercée contre la démesure de la raison spéculative, les points de vue ne cessent de dialoguer pacifiquement, même dans leur divergence, pour se rapporter à l'idéal d'une transparence civile des rapports sociaux. Les lieux communs refondés se rattachent ainsi à une urbanité universelle. Par contraste, la maxime de l'âge classique exprimera l'atmosphère oppressante des sociétés de cour et témoignera, ainsi dans *L'Homme de cour* de Gracián, de la promotion des impératifs technique et pragmatique (au sens kantien), de l'habileté et

22. Trad. par J. Chomarar, *op. cit.*, pp. 348-349.

23. *Op. cit.*, pp. 169-173.

de la prudence. Écrit en 1647, traduit en français en 1684, son titre original, *Oráculo Manual y Arte de Prudencia*, suggère cette interprétation et souligne le dessein pédagogique<sup>24</sup>. L'exacerbation des « passions tristes » – d'après un registre conceptuel plus spinoziste –, résultant de la curialisation, c'est-à-dire de la transmission aux couches sociales inférieures du contrôle de l'économie psychique propre à l'éthos dominant, a été retracée par Norbert Elias magistralement dans de nombreux ouvrages. Elle aboutit pour l'auteur de *La Civilisation des mœurs*, aux tensions que Rousseau entend démonter en prônant l'éducation négative des facultés humaines<sup>25</sup>. La pensée rousseauiste, vue dans une continuité avec la question des civilités, genre fondé par Érasme, paraît arrêtée et provoquée par la question : comment les rapports sociaux, source de plaisir, celui du colloque au premier rang, ont-ils pu être pervertis au point de devenir une source de tensions insupportables ?

Avec la *Civilité puérile* (*De civilitate morue puerilium*. 1526), Érasme parachève son long et universel préceptorat, initialement destiné à transmettre des normes de bienséance et de décence libérales sans reconstituer une chaîne de prescriptions trop lourde à porter. Les conditions de l'éducation humaniste se trouvent proposées en modèle à l'ensemble des couches sociales pour autant qu'elles accèdent à la culture écrite. L'abondance économique, explique Elias, rend possible une prise de conscience de ce qui choque et perturbe l'urbanité. L'homme civil met en somme à distance son rapport grotesque au monde. La vue, le sens le plus intellectuel, s'en trouve promue avec la mise à distance de l'odorat, estime Elias à propos de l'évolution des manières de table, ou encore de l'audition, si l'on suit un passage remarquable du maître-ouvrage de Lucien Febvre, *Le Problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle. La religion de Rabelais* : « Ce XVI<sup>e</sup> siècle, qui ne voit pas d'abord, qui entend et qui flaire, qui hume les souffles et capte les bruits – ce n'est que plus tard, lorsque le XVII<sup>e</sup> siècle approche, qu'il s'occupe sérieusement, activement de

24. Pour une investigation précise de ce qui distingue chaque forme brève d'une autre, on se reportera au précis d'Alain Montandon, *Les Formes brèves*, 1992. Rappelons que l'adage est un proverbe attribuable à un auteur. Toute péremptoire, la maxime, authentique exercice du soupçon, est analogue à un axiome à l'égal duquel aucune objection n'est possible (et elle est parfois exprimée dans le langage mathématique des proportions).

25. 1973 pour la trad. française. Cf. aussi *La Société de cour*, 1969, pour la trad. de 1985, p. 1-10, à propos de la tentative rousseauiste pour concevoir des rapports sociaux qui deviendraient sources d'un abaissement des tensions imputables, dans son anthropologie des facultés, à l'imagination. Une évaluation philosophique de cette approche des formations sociales au sens de Norbert Elias est due récemment à Camille Pernot, dans *La Politesse et sa philosophie*, 1996.



géométrie »<sup>26</sup> ; et à propos du poète Marot : « Pas un mot de voyant. Les grâces d'un auditif... » À partir du XVI<sup>e</sup> siècle, le petit Européen apprendra autant à lire dans les recueils de civilités que sur les *Flugen Schriften* luthériens. En même temps qu'il accède au monde des symboles écrits, l'enfant se voit directement signifier la culture dans laquelle il doit s'inscrire.

## II. Grammaire et rhétorique de l'abondance

Tenant ferme le barreau de la grammaire puis celui de la rhétorique, Érasme n'incite guère à monter plus haut que le *trivium* dans l'échelle des arts libéraux, ce qui ne dispense pas le maître d'un parcours exhaustif de l'encyclopédie. En effet, le maître doit tout savoir pour que les élèves n'aient pas tout à apprendre, retire-t-on de la *Ratio studio ac Iegendi interpretandique auditores* (1511), où Érasme formule, mieux que Rabelais dans la lettre de Gargantua à Pantagruel, ce programme d'études humaniste que les jésuites vont appliquer dans leurs collèges en gommant la référence à leur auteur dont l'œuvre a été entre-temps mise à l'index<sup>27</sup>. Érasme, dans le sillage de L. Valla, poursuit le dessein général de substituer à l'*Organon* aristotélicien l'*Institution oratoire* de Quintilien.

D'après l'*Éloge de folie*, la grammaire tout autant que la dialectique – Érasme regroupe sous ce terme la philosophie première, et les questions principielles et problématiques en physique et en morale – témoigne d'une égale futilité des savoirs humains. Mais dans l'enseignement elle n'en est pas moins tenue pour le fondement de toutes ces disciplines particulières qu'il convient de goûter avec modération. En revanche l'élève, soutenu par la sollicitude du maître, laquelle prend corps dans une véritable déontologie de la correction, ne doit pas ménager ses peines pour acquérir les savoirs les plus accessibles et les plus utiles à l'*homo loquens*, résultant d'une première réflexion sur ses actes de parole.

Dans l'*Éloge de la folie* (§ XLV), la grammaire vient en tête du défilé des figures carnavalesques. Ne suffit-elle pas à faire le supplice d'une vie, aussi bien celui des enseignants qu'au moins pour un temps, celui des élèves (§ XXXII) ? Travailleur de la lettre, Érasme reconnaît l'existence d'une *stultitia* propre aux lettrés qu'il montre affairés à la recherche d'inscriptions rares,

26. 1<sup>re</sup> éd., 1942, rééd. en 1968, p. 399.

27. On retrouvera dans la *Grande Didactique* coménienne une même atténuation de l'exhaustivité encyclopédiste : dans l'enseignement supérieur, les étudiants devront sélectionner à partir de *digests* l'auteur affine qu'ils liront ensuite *in extenso*.

puis ridicules quand on les voit entre eux « se frotter comme des ânes » 'pour quelque trouvaille insignifiante'<sup>28</sup>. Les sautoirs philologiques se déploient en évitant l'écueil du pédantisme une fois dépassée l'ignorance monacale. À ne pas côtoyer le péril de l'affolement lettré, on risque en effet de sombrer dans cet illettrisme vertueux dont se vantent les moines. Aussi le chrétien se gardera-t-il de prendre à la lettre la prédication de l'apôtre Paul lorsqu'il abaisse toute la science des Grecs sous la folie de la croix, puisqu'il a placé aussi bien l'esprit au-dessus de la lettre.

Le caractère libéral de l'éducation par le contact avec les lettres anciennes renvoie aussi bien à une éthique de la relation éducative, on l'a vu, qu'elle détermine un curriculum d'études fondé sur la grammaire et la rhétorique. Aujourd'hui, on distingue couramment, à la suite du logicien Ch. Morris, l'apprentissage d'une langue sous le rapport d'une conformité aux règles grammaticales (syntaxe), d'une implication des valeurs de vérité (sémantique) et de l'ajustement des interlocuteurs à un contexte d'énonciation (pragmatique). Peut-on retrouver un équivalent à cette partition du côté d'Érasme ?

L'enseignement des langues répond à un optimisme qui repose intuitivement sur la rapidité avec laquelle les enfants acquièrent leur langue maternelle, « domestique », comme on dit alors, qui devrait suivre dans l'apprentissage des langues anciennes, tenues pour mieux « réglées » grammaticalement que les vernaculaires. Pour revenir au paradigme des Écritures, soit celui de la succession entre les deux Testaments, toujours éclairant pour comprendre Érasme, l'emprise de la grammaire manifeste la Loi de la chair au sein même du verbe. Ceci posé, il conçoit cette discipline plutôt pratiquement, comme un savoir-faire et un savoir-dire immanent à l'interlocution. Jacques Chomarat a montré qu'à cet égard, Érasme poursuivait l'importante refonte de la science grammaticale inaugurée par Valla, qui était elle-même une réaction contre l'assujettissement philosophique de la grammaire par les modistes<sup>29</sup>. L'auteur de *Grammaire et rhétorique chez Érasme* montre bien qu'en grammaire, le primat moral de la pratique sur la théorie répond analogiquement à l'importance nouvelle reconnue à la syntaxe des verbes. L'idée de rection conduit à les classer selon leur régime de construction. L'intérêt porté au verbe destitue la primauté du nom, c'est-à-dire métaphysiquement l'hégémonie de la substance sur les autres catégories.

Mais le scepticisme érasmien a pour effet de limiter l'entreprise de connaissance. D'un côté, contre la dominante aristotélicienne, il nie le parallélisme logico-grammatical. Mais il paraît trop réservé quant à la possibilité de

28. *Éloge...*, § XLIX, suivant l'adage n° 696.

29. *Op. cit.*, pp. 226-234.

connaître les phénomènes par leurs causes, comme le demande la conception de la science venue du même Aristote. L'accent sur la pratique décide de la mise en retrait de l'approche théorique. Mais de cette manière accède-t-on à la dimension sémantique du langage, reconnue à travers le problème insistant en philosophie morale du mensonge. Une aversion presque pathologique à l'égard du mensonge et une exigence philologique de fidélité et d'authenticité remplissent l'exigence de vérité<sup>30</sup>. À l'œuvre surtout dans les *Colloques*, la visée pragmatique transparait avec l'idéal proprement lettré de prétendre maîtriser toutes les situations d'interpolation, et par là, une gamme très variée de situations sociales, en pariant sur le bon usage des termes et la rectitude de leur enchaînement.

Avec la prise en compte du destinataire, la rhétorique recouvre une juridiction plus étendue que celle du dialecticien, qui raisonne et enseigne, mais qui n'a pas la prétention oratoire de chercher à plaire (*delectare*) et à émouvoir (*movere*). La pédagogie devient ainsi un cas particulier de la rhétorique. Elle est pacificatrice, alors que la dialectique est d'essence belliqueuse (elle est une « matéologie »). En effet, parce qu'il poursuit un travail de démonstration universelle, le dialecticien ne pourra qu'imputer à un auditoire rétif, à sa lenteur d'esprit, éventuellement, un échec de la communication, là où l'orateur s'en prend d'abord à lui-même, parce qu'une exigence du *delectare* est de ne jamais heurter de front les préjugés du destinataire, mais de les miner progressivement, soit peu à peu, *paulatim*, dit le latin, terme sous lequel justement J. Chomarat identifie la devise qui convient à toute l'entreprise érasmiennne<sup>31</sup>.

À suivre la *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, l'enseignement doit enchaîner à la grammaire la rhétorique, comme à la chair vétéro-testamentaire succède la Loi de l'esprit<sup>32</sup>. Comprise selon l'axe de la réflexion morale, le rhéteur doit être habité par la vertu de prudence : la rhétorique devient l'exercice de la prudence dans la parole. Conçue plus précisément comme un art de l'amplification contrôlée du discours, soit l'ensemble des techniques qui permettent d'engendrer la double abondance (*copia*) des mots (*verbum*) et des choses (*rerum*), la rhétorique dépasse l'acquisition de la correction grammaticale tout en l'intégrant dans l'expression tant orale

30. À propos d'un enfant hâbleur, cf. le texte cité par P. Jacopin et J. Lagrée (*op. cit.*, p. 82).

31. *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, p. 1154.

32. Composée entre 1506 et 1509, la *Declamatio* est publiée par les soins de Froben, à Bâle, en 1529. On cite souvent ce texte par son titre abrégé, *De pueris instituendis* (trad. par Jean-Claude Margolin sous le titre *Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale*, éd. R. Laffont, pp. 475-548).

qu'écrite.

On a souvent constaté le goût prononcé que l'on manifeste au XVI<sup>e</sup> siècle pour les écritures cryptées, les hiéroglyphes et les emblèmes qui, par le biais de l'image, permettent aux choses mêmes de signifier directement, et non aux cas obliques, comme avec les rébus. L'un des plus longs et remarquables des adages, « hâte-toi lentement », explicite l'emblème d'Alde Manuce, imprimeur célèbre pour ses formats de poche, et l'académie d'humanistes qu'il avait rassemblée à Venise, où le motif d'une ancre et d'un dauphin surmonte la devise *Festina lente*<sup>33</sup>. La thèse cratyléenne qui, dans le dialogue platonicien, décide de l'adéquation des noms aux choses, est couramment confrontée alors au conventionnalisme d'Aristote dont on retient l'existence d'une langue naturelle, les mots entretenant dans ce cas un rapport seulement arbitraire avec ce qu'ils symbolisent. On se souvient que le dilemme traverse aussi bien le *Tiers* que le *Quart livre*<sup>34</sup>. Rabelais, à la suite du commentaire du *De interpretatione* d'Aristote par Ammonius, distingue les sons signifiants (*voce*), imposés *ex instituto* et qui manifestent les choses conçues par l'esprit, des sons *illitteratae*, gémissements ou cris des animaux, des enfants ou de Panurge, au chapitre VI du *Quart livre*, qui expriment les émotions, les « perturbations de l'âme ».

Tel est le fond théorique sur lequel se construit la réflexion renaissante sur les étymologies, les noms propres et, plus généralement, le rapport des mots et des choses. Ce binôme relie donc une discussion sur la nature du langage et son statut dans la culture transmise à une réflexion morale sur la conformité de l'action aux intentions affichées<sup>35</sup>. La recherche d'une adéquation entre les mots et les choses est dépassée par l'asymétrie qui doit favoriser, d'après Érasme, la connaissance des mots, ainsi au début du *De ratione studii* : « [...] les choses ne nous étant connues que par ces signes qui sont les mots, celui qui ignore le sens des paroles doit nécessairement aussi errer à l'aveuglette, divaguer, délirer dans le jugement qu'il porte sur les choses. »<sup>36</sup> Dans le colloque *De rebus ac vocalibus*, c'est une perspective plus morale que linguistique qui est adoptée : Érasme met en dialogue le problème de l'adéquation des noms propres à la nature de ceux qui les portent<sup>37</sup>. Il se

33. *Adages* (1515) n° 1001 (*ibid.*, pp. 106-141).

34. Cf. Michael Screech, *Rabelais*, pp. 487 *sq.* Il relève que c'est surtout dans les années 1520-1530 que les discussions sur le langage prennent de l'importance.

35. À ce propos, il importe de noter que la Loi évangélique, à la différence de l'Ancien Testament, enveloppe le jugement des intentions. Elle n'en reste pas moins, affirme Érasme, plus légère à soutenir que les prescriptions mosaïques.

36. *De ratione studii*, éd. R. Laffont, p. 442.

37. Trad. par J.-CI. Margolin, *ibid.*, pp. 356-364.

trouve rhétoriquement amplifié par l'adage des *Silènes d'Alcibiade* qui fait de suite penser au *Banquet* de Platon<sup>38</sup>. Ce développement à lui seul emblématique s'avère tout à fait central parce que recoupant une portée morale et linguistique. Il engage à réfléchir sur l'adéquation du fond et de la forme, sur la relation entre l'apparence et le réel, sur le rapport de la lettre et de l'esprit.

Dans le dialogue, il s'agit d'envisager le cas d'une distorsion possible entre l'apparence et la beauté intérieure qui infléchit quelque peu le sens de la « dialectique ascendante », soit l'accès aux Idées éternelles par la médiation de l'idée du Beau-en-soi auquel permet d'accéder la perception de la beauté d'un corps ou d'une action. L'aspect extérieur de Socrate est comparé par Alcibiade à la forme grotesque d'une statue de Silène qui, une fois ouverte par le milieu, révèle d'autres figurines de divinités aux formes cette fois canoniques. Le Silène d'Alcibiade concerne, chez Érasme, les trois principales figures éthiques : Socrate, Épictète et le Christ à travers sa parole. Axés sur les civilités, et au départ, plutôt sur les « rites d'interaction » chers à Erving Goffman, celles-ci étant restituées dans leur amplitude morale, les *Colloques* (1518) renferment en outre une critique sociale dirigée contre toute idolâtrie des Silènes inversés, au premier rang desquels postulent les moines. *Sileni Alcibiade* importe encore pour mettre en image et résoudre autant que cela se peut une tension inévitable entre l'élitisme de la culture et la vocation universaliste de la charité et de ses œuvres, ou, en d'autres termes, une contradiction possible entre l'*habitus* du lettré et la morale chrétienne (notons qu'à la différence de Luther, Érasme admet une collaboration de l'homme au salut quand les œuvres sont inspirées par la foi et non par la Loi). La pratique de la lettre détermine l'humaniste au mépris de ceux qui écrivent ou prononcent un latin corrompu, et elle mène à la condamnation des langues vernaculaires agrammaticales que seule la charité permet, selon Érasme, de sauver.

Il est loisible d'opposer cette attitude à la conception d'un grammairien simple secrétaire de l'usage, affirmée par Quintilien et retrouvée en France par Pierre de la Ramée, avant que Vaugelas ne suspende pour longtemps la souveraineté du peuple sur la langue, non point pour la remettre aux spécialistes, mais net pour la réserver à la fraction curiale de l'aristocratie<sup>39</sup>. La querelle puriste qui appelle la riposte du *Ciceronianus* nous montre qu'Érasme n'est d'ailleurs pas lui-même prémuni du mépris, ainsi accusé de

38. *Adages*, n° 2201, trad. en *Œuvres choisies* par J. Chomarat, pp. 402-435, d'après le *Banquet* (215a-b) de Platon, repris par Rabelais dans le prologue du *Gargantua*. Le topos du Silène d'Alcibiade recoupe encore celui de la « substantifique moelle ».

39. Cf. Danielle Trudeau, *Les Inventeurs du bon usage (1529-1647)*, 1992.

barbarie par les idolâtres de l'orateur latin<sup>40</sup>.

À la lumière de l'adage, le texte du *Nouveau Testament* lui-même, au grec souvent impur au gré du philologue, va devenir l'écorce rugueuse qui voile une signification sublime. Discours essentiellement tropique, les Écritures ne peuvent être lisibles sans le secours d'une rhétorique qui redevient étude des figures discours, étant d'un autre côté plutôt *inventio*, effort de recollection de lieux que communs à amplifier. La rhétorique tient lieu d'une propédeutique obligatoire aux Évangiles, qu'il faut considérer à la manière d'un Silène d'Alcibiade textuel, dont l'étude et l'imitation préviennent de toute idolâtrie des Silènes inversés (le culte des saints, l'admiration pour le mode de vie monachiste, l'autorité des décisions académiques).

Dans la pensée éducative, le binôme des mots et des choses sera d'une riche descendance. Il suggère l'impératif de viser un réel au-delà du voile des mots. Avec Rousseau, il sera assorti du crible de l'utilité pour parer à toute transformation immédiate d'une connaissance en un objet d'apprentissage. Chez Durkheim, dans l'évolution pédagogique en France, il rend compte des notions de « réalisme pédagogique », de « pédagogie concrète » ou même de la référence plus polémique à un enseignement « verbal » qui exclut tout référent concret de l'enceinte scolaire.

Signifié du mot, de la phrase ou du discours : comment traduire *res* ? Déjà dans les grammaires spéculatives médiévales, la *res* équivalait au signifié saussurien, mais non au référent. Chez Michel de Roubaix, dit le Modiste (fin XIII<sup>e</sup> / début XIV<sup>e</sup> siècle), auteur de l'une des plus pratiquées, la doctrine traditionnelle des huit parties du discours, les unes déclinables (nom, pronom, verbe et participe), les autres morphologiquement invariables (adverbe, conjonction, préposition et interjection), intègre une théorie du mot. Dans sa réalité phonétique, il est *vox*, mais *dictio* quand il est considéré comme porteur d'un sens. La *vox* désigne alors la matière de la *dictio* qui se laisse encore analyser en une forme ou le sens par lequel un mot renvoie à une *res*. De plus, la *dictio* est elle-même une matière à l'égard d'une des parties du discours, ce qui veut dire que le mot renseigne sur la *res* ou le signifié aussi par le biais de sa fonction grammaticale<sup>41</sup>.

Dans la rhétorique érasmienne, la *res* trouve toute sa portée dans un ce ces petits traités, ou plutôt manuels, riches de suggestions pratiques, qui vont assurer sa postérité en éducation. Le *De duplici copia verborum ac rerum* (1512) est d'ailleurs contemporain de la *Ratio studii* qui en applique le principe cardinal de développement par amplification d'un argument donné – en

40. *Ou : du meilleur genre d'éloquence* (1528), trad. cit. par J. Chomarat. pp. 925-967.

41. Nous suivons J. Chomarat, thèse citée, pp. 215-217.

l'occurrence qu'« il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale »<sup>42</sup>. Les *res* renvoient à tout ce qui peut devenir un matériau du discours. Il convient d'entendre cette notion à partir de la *copia*, terme qui signifie originellement « troupes » puis, de là, « abondance » (encore « profusion », « variété », « satiété », « ressources »), pour s'ouvrir au Moyen Âge à un autre registre sémantique, celui de la copie-reproduction. Mais, dès Cicéron, il est d'un usage spécifique en rhétorique. La *copia* véritable d'un discours est assurée quand les *res* informent ou garantissent les *verba*.

Terence Cave, dans *Cornucopia. Figures de l'abondance au XVI<sup>e</sup> siècle*, envisage les *Adages* et les *Colloques* à la manière d'une provision de lieux communs qui se diffusent dans d'autres textes cornucopiens, comme son analyse l'établit pour Rabelais, les *Essais* de Montaigne et la poésie de Ronsard. Auparavant, « le redéploiement ou la reformation des *topoi* est une préoccupation essentielle des écrits de la Renaissance-française »<sup>43</sup>. Tel est le sens véritable du travail de soutier accompli par le Rotterdamois dans la culture européenne.

À propos d'Érasme, il est bon de rapprocher la *copia* de la corne d'abondance (*cornucopia*), encore un emblème, à présent celui d'une esthétique de la profusion naturelle mimée par le mode d'engendrement de ces œuvres « ouvertes » (U. Eco)<sup>44</sup>. Un réseau d'images corrélatif, images de l'abondance alimentaire ou de l'appétence sexuelle, constitue un ensemble de médiations rapportant l'art à la nature. Dans la *Double Abondance...*, la *copia* correspond aux procédés d'extension du discours qui doit équilibrer la concision (*brevitas*) afin de trouver un équilibre entre l'asianisme cicéronien et le laconisme spartiate<sup>45</sup>. Comme les discours peuvent être transformés alors que le fond demeure le même, on est reconduit au principe même des exercices de style : l'art de la *copia*, exigence quasi professionnelle pour tout les usagers du discours, consiste à répéter dans la variation, à augmenter l'écrit tout en évitant la tautologie, répétition d'un terme ou de son synonyme.

42. *Ratio studio ac legendi interpretandique auctores* (1<sup>re</sup> édition non reconnue par l'auteur à Paris, Granjon, oct. 1511, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Josse Badius, juillet 1512. Trad. J.-C. Margolin dans l'éd. R. Laffont, pp. 437 sq.).

43. *Op. cit.*, 1979, trad. en 1997, p. 205.

44. Le terme « Cornucopie » figure en français chez Rabelais vers la fin du prologue du *Tiers Livre*. Un ouvrage intitulé *Cornuopia* (1498) écrit par le prélat Nicolas Perotti (1430-1501) circule au XV<sup>e</sup> siècle : il s'agit d'un commentaire de Martial, auteur peu recommandable et pourtant fort apprécié (cité dans la *Ratio studii*, éd. R. Laffont, 443).

45. *La Double Abondance...*, Commentaire I, chap. 6, trad. par J. Chomarat, *Œuvres choisies*, pp. 238-239.

La rhétorique de la double abondance des mots et des choses enjoint au discours la tâche de refléter l'hétérogénéité infinie de la nature, ce qui est remarquable dans le Commentaire I du *De duplici copia*<sup>46</sup> : puisque « la nature aime par dessus tout la variété ». Le texte cornucopien simule la diversité inscriptible de la nature productrice, *natura naturans*, la généreuse prolifération des formes que l'on trouve célébrée surtout dans la postérité du matérialisme lucrétien et qui prendra en métaphysique un appui plus décisif lorsque Leibniz en appellera à un principe de l'identité des indiscernables suivant lequel rien ne peut être produit à l'identique par la nature.

Plutôt que de s'en tenir à une correspondance statique entre les mots et les choses, le texte cornucopien, à la Renaissance, tel que l'a compris T. Cave, invite à suivre le mouvement dans lequel le texte s'engendre lui-même par l'incise des citations, des références et des formes brèves et défait ainsi la position d'un sens ultime. La *copia* revient à un processus d'écriture « qui laisse proliférer les *verba* pour découvrir d'éventuelles *res* »<sup>47</sup>. L'expansion de la *res* tient alors lieu de ce qui motive l'écriture, de ce que celle-ci promet sans forcément tenir. Elle représente, à l'horizon de tout discours, l'instance d'une plénitude, mais il revient en fait à la liberté du récepteur, au fil de la lecture, ou de l'interlocuteur, d'accorder cette visée comme de la refuser. Celui sur lequel tente de mordre la rhétorique peut toujours annuler son efficacité, n'y voir qu'une enflure venteuse de et décevante, une amplification vide tels l'envers et le risque de tout discours.

Mais cette dérive irrésistible vers des formes de textualités ouvertes rencontre chez Érasme une limite qu'abroge davantage l'exercice montanien de l'essai. « Le fait qu'une *res* puisse se cacher sous le manteau des *verba* éveille la curiosité, inaugure la quête du sens et libère la *copia* », écrit Cave<sup>48</sup>. Ceci peut être affirmé sans restriction à propos de Montaigne, auquel les autorités religieuses reprochent de substituer la Fortune à la mention respectueuse de la Providence divine. Au contraire, le Silène des Évangiles intervient finalement telle une butée « logocentrique », comme le dit fort bien Cave, soit d'un sens dernier, d'une Parole de droit soustraite au flot renouvelé des *verba*, clôture que l'on rechercherait en vain sous les diverses strates qui composent les *Essais*.

46. *Ibid.*, chap. 8, p. 241.

47. *Op. cit.*, p. 281. On aura compris en quoi la *Cornucopia* de Cave constitue une intrusion fructueuse des philosophies relativement récentes de l'écriture dans le domaine réservé des études littéraires seiziémistes.

48. *Op. cit.*, p. 297.



## Conclusion : examen du jugement de Durkheim sur Érasme

Durkheim a prononcé à l'encontre de l'un des deux représentants des principaux courants de la pédagogie humaniste un jugement sévère autant que circonstancié. L'ordre des leçons suivi au chapitre 2 de la II<sup>e</sup> partie de *L'Évolution pédagogique en France* est à lui seul significatif puisque la doctrine « encyclopédiste » (terme nullement péjoratif ici) de Rabelais précède celle de l'humanisme « érudit » et ignore délibérément l'admiration filiale que l'auteur des *Chroniques* nourrit à l'égard de celui des *Adages*. Cette censure d'Érasme est motivée, entre autres causes que nous allons enfin examiner, par l'intention de réhabiliter les divers « formalismes » médiévaux, celui de la grammaire dans le cas de la renaissance carolingienne, puis ceux de la logique. Bien servi à cet égard par sa défiance envers la tradition littéraire scolaire, Durkheim pressent l'intérêt de spéculations injustement dédaignées<sup>49</sup>. Mais convient-il pour autant de réduire les travaux d'Érasme à un « formalisme littéraire » quasi ornemental ?

Suivant une optique très voisine de celle d'un philosophe tel que John Dewey dans *Démocratie et éducation* (1916), Durkheim poursuit le fantôme d'une rhétorique essoufflée dans l'enseignement et il néglige alors l'intérêt que l'humaniste accorde à une transmission explicite des savoirs, dans un esprit à la fois « encyclopédiste et volontairement élémentaire »<sup>50</sup>. Maintenu à l'écart du monde de la production, la culture antique, approchée seulement à travers le prisme marmoréen de la rhétorique, paraît aussi figée que le sont les draperies de la peinture académique (« Ingres, ce zingueur de génie », déclarait à ce propos Degas, qui voulait renouveler le genre du tableau historique).

La position de la littérature comme valeur, corrompue en luxe ou ornement pour oisif, exclut que les dialogues des *Colloques*, sous-titrés après tout « Le monde comme il va », n'instruisent en dévoilant des contradictions qui sont particulières à la société européenne du XVI<sup>e</sup> siècle. Pour Durkheim, les « qualités littéraires, c'est-à-dire esthétiques » qui sont inculquées à l'élève du secondaire contiennent en soi un « germe d'immoralité » : « C'est qu'il ne s'agit pas de lui donner des connaissances étendues et variées, mais seulement de former son goût »<sup>51</sup>. L'humanisme littéraire, « monstruosité historique et pédagogique », anachronique de quinze siècles dès la Renaissance, corrompt la morale à venir, soit la morale proprement dite – par opposition à l'éthique,

49. Cf. Robert Blanché, *Histoire de la logique d'Aristote à Russell*, Paris, Armand Colin, 1970.

50. J. Chomar, thèse citée, p. 165.

51. *Op. cit.*, p. 227.

ou morale constituée – parce qu'il étend sans limite le monopole du jugement de goût. Durkheim ignore la butée que représente le Silène évangélique et, du même coup, la refondation éthique poursuivie par l'érasmisme, précédée par des courants de piété populaire (telle la *moderna devotio*), et, de ce fait, la subordination principielle de l'esthétique à la morale, du jugement de goût au jugement pratique.

Narcissisme, absence de portée pratique dans tous les sens de ce terme, rejoignent aussi l'abandon d'une ambition épistémique solide. On confondrait bien à tort l'encyclopédisme généreux, d'après *L'Évolution...*, l'ivresse mystique dans l'abondance propre à Rabelais – abondance, et non démesure, laquelle relève de l'*Antiphysis* –, avec la réduction du parcours encyclopédique d'après les intentions attribuée à la *Ratio studii*. Mais l'ambivalence esthétique et éthique entre humanisme et courtoisie que le sociologue dénonce affecte plutôt l'abbaye de Thélème que le traitement patient et exact d'enjeux idéologiques pourtant pressants auxquels on assiste dans les *Colloques* érasmiens. Les commentateurs ont souvent été arrêtés par la monotonie des passages relatifs à l'éducation dans *Gargantua* et *Pantagruel*, par leur caractère linéaire, leur exception à la ligne grotesque dans l'acception bakhtinienne de ce terme<sup>52</sup>. L'éducation ne semble-t-elle pas figurer chez Rabelais comme une nouvelle butée logocentrique à l'intérieur d'un autre Silène textuel ? Montaigne aurait alors pour effet de généraliser la libération de la *copia*, y compris dans ce domaine.

Avant Elias, Durkheim ne manque pas de renvoyer la pédagogie de la Renaissance à la « formation d'une société polie » rendue possible par une autre *copia* dont la base est, cette fois, matérielle. Mais la pacification intervenue dans la relation pédagogique ne bénéficie aucunement à Érasme. La préférence du sociologue, à n'en pas douter, se porte à l'endroit des rudes techniciens du raisonnement médiévaux, en dépit de leur incivile enveloppe, si bien qu'il rapporte la dialectique à une exigence de penser logiquement en vue de l'action.

La révolution tranquille de la politesse ne représente plus qu'un recouvrement du fond par une forme rhétorique. La *Civilité puérile*, une fois substituée aux restrictions d'allure vétéro-testamentaire, devient un manuel, et se referme alors sur lui-même le cercle du verbalisme. En dépit de l'attachement érasmien à une pratique de l'oral, la scolarisation n'a pas su résister à la montée de l'écrit, forme aggravée de l'usurpation des *verba*. Durkheim se heurte

52. Ainsi François Rigolot, dans *Les Langages de Rabelais*, 2<sup>e</sup> édition de 1996, pp. 84-85 (« [...] son génie ne s'accorde pas des projets linéaires... » ; Thélème nomme un « manoir de la Volonté qui n'engendre que l'aboulie »).

finalement à l'idolâtrie linguistique d'un nouveau Silène inversé. Il rend incompréhensible le fait que s'exercer à « développer une idée » soit une *res* selon le binôme de la *Double Abondance...*, que, « dans une langue correcte, appropriée au sujet », l'élève n'en vienne du même coup à s'emparer d'un objet. Justice n'est alors pas rendue à la dimension d'une « pédagogie explicite », comme on l'écrira plus tard, assurée chez Érasme par la diffusion de techniques élémentaires (la méthode dite du carnet), ou que manifeste encore l'intérêt qu'il éprouve pour les écrits de durer sur la proportion des lettres (dont l'étude chez ce dernier s'ajoute significativement à celle des proportions du corps humain)<sup>53</sup>.

L'oubli de ce prosaïsme permet seul de dégager une figure qui va devenir familière au discours sociologique, celle du lettré asservi à l'imaginaire sous l'alibi du symbolique. La critique lettrée de la barbarie lettrée, retrouvée par le discours sociologique avec Durkheim, mais aussi Weber, Bourdieu et Passeron, que l'on placerait volontiers sous l'emblème de la *moria* érasmiennne, sera riche d'une descendance que jalonnent bientôt Montaigne, Charron, mais aussi Descartes ou Malebranche, le théâtre, les caractères et la fable. N'est-ce pas que le mouvement de la Folie montre alors une torsion au cours de laquelle toute *res* peut disparaître telle une inanité verbale ? Dans la perspective comucopienne, il faut substituer à la stricte démarcation des mots et des choses, l'éventuelle plénitude d'un « mot-chose », comme l'écrit Terence Cave, laquelle peut aussi se retirer, laissant le sens à l'abandon, lorsqu'une représentation de mots est vidée de sa représentation de choses, pour prendre cette fois des catégories freudiennes. Voilà peut-être quelques motifs incitant à récuser tout réalisme naïf, afin de mieux affronter la réalité du langage qui procure à l'éducation, antérieurement à la scission de la théorie et de la pratique, son matériau primordial et électif .

## Références bibliographiques

- BAKHTINE M. (1970), *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, traduit du russe par A. Robel, Galimard.
- BLUM C., GODIN A., MARGOLIN J.-Cl. et MÉNAGER D. (textes traduits et établis par) (1992), *Érasme*, Robert Laffont, collection « Bouquins ».
- CAVALLO G. et CHARTIER R. (sous la direction de) (1997), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Le Seuil.

53. Voir l'éloge de celui qui transmet la perspective en Europe du Nord dans le dialogue *Sur la prononciation correcte du latin et du grec* (1528), éd. Robert Laffont, pp. 412-413.

- CAVE T. (1979), *The Cornucopian Text. Problems of writing in the French renaissance*, traduit par G. Morel sous le titre : *Cornucopia. Figures de l'abondance au XVI<sup>e</sup> siècle*, Macula, collection « Argô », 1997.
- CHOMARAT J. (1981), *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, Les Belles Lettres, collection « Classiques de l'humanisme », 2 tomes.
- ÉRASME (1991), *Œuvres choisies*, textes traduits et présentés par Jacques Chomarat, Le Livre de poche classique.
- COMENIUS (1992), *La Grande Didactique*, traduite par Bernard Jolibert, Klincksieck, collection « Philosophie de l'éducation ».
- DURKHEIM E. (1990), *L'Évolution de la pensée pédagogique en France*, cours de 1904-1905, Presses universitaires de France, collection « Quadrige » (1<sup>re</sup> éd. : 1938).
- EISENSTEIN E. (1983), *The Printing Revolution in Early Modern Europe*, Cambridge University Press, traduit par M. Missung et M. Duchamp sous le titre de *La Révolution de l'imprimé à l'aube de l'Europe moderne*, La Découverte, collection « Textes à l'appui », série « Anthropologie des sciences et des techniques », Paris, 1991.
- ELIAS N. (1973), *Über den Prozess der Zivilisation*, tome 1, traduit par P. Kamintzer, Calmann-Lévy (1<sup>re</sup> édition : 1969).
- ELIAS N. (1985), *La Société de cour*, trad. de P. Kamintzer et I. Etores, Flammarion, collection « Champs » (1<sup>re</sup> édition : 1973).
- FEBVRE L. (1968), *Le Problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle. La religion de Rabelais*, Albin Michel, collection « L'Évolution de l'humanité » (1<sup>re</sup> édition : 1942).
- FERRY L. et RENAUT A (1984), *Système et critique. Essai sur la critique de la raison dans la philosophie contemporaine*, Ousia.
- GOODY I. (1977), *The Domestication of the savane Mind*, Cambridge University Press, 1977, trad. par I. Bazin et A. Bensa : *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, collection « Le Sens commun », 1979.
- GUARIN E. (1995), *L'Éducation de l'homme moderne : la pédagogie, de la Renaissance, 1400-1600*, trad. par I. Humbert, Le Livre de poche, collection « Pluriel » (1<sup>re</sup> édition : 1968).
- GAUTHIER-VIGNAL L. (1936), *Érasme*, 1466-1536, Payot.
- GAUTHIER C. et TARDIF M. (1996), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin.
- JACOPIN P. et LAGREE I. (1996), *Érasme. Humanisme et langage*, Presses universitaires de France, collection « Philosophies ».
- JOLIBERT B (1987), *Raison et éducation. L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Klincksieck, collection « Philosophie de

l'éducation ».

- KANT E. (1966), *Réflexions sur l'éducation*, traduit et présenté par A. Philonenko, Vrin, collection « L'Enfant ».
- LAFFITE R. (1985), *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, Syros, 1985.
- LEFORT Cl. (1992), *Écrire à l'épreuve du politique*, Calmann-Lévy.
- MONTANDON A. (1992), *Les Formes brèves*, Hachette, collection « Hachette-supérieur ».
- MOREL Ph. (1997), *Les Grotesques. Les figures de l'imaginaire dans la peinture italienne de la fin de la Renaissance*, Flammarion, collection « Idées et recherches ».
- Opera omnia Desiderii Rotterdami*, en cours de publication depuis 1969.
- PANOFSKY E. (1960), *Renaissance and Renascences in Western Art*, Almqvist & Wicksells, traduit par L. Meyer sous le titre : *La Renaissance et ses avant-courriers dans l'art occidental*, Flammarion, collection « Champs », 1976.
- PERNOT C. (1996), *La Politesse et sa philosophie*, Presses universitaires de France, collection « Philosophie d'aujourd'hui ».
- POPKIN R.H. (1979), *The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza*, University of California Press, traduit par C. Hivet : *Histoire du scepticisme d'Érasme à Spinoza*, Presses universitaires de France, collection « Léviathan », 1995.
- RIGOLO F. (1996), *Les Langages de Rabelais*, Droz, collection « Titre courant » (1<sup>re</sup> édition : 1972).
- RICHE P. (1995), *Éducation et culture dans l'Occident barbare (VI<sup>e</sup>-VIII<sup>e</sup> siècles)*, Le Seuil, collection « Points / Histoire » (1<sup>re</sup> édition : 1962).
- SCREECH M. (1979), *Rabelais*, Gerald Duckworth & Co, traduit par A. Kirsch, Gallimard, collection « Bibliothèque des idées », 1992.
- TRUDEAU D. (1992), *Les Inventeurs du bon usage (1529-1647)*, Minuit, collection « Arguments ».
- WOLFFLIN H. (1989), *Principes fondamentaux d'histoire de l'art. Le problème de l'évolution du style dans l'art moderne*, traduction française de Cl. Raymond, M. Raymond et Gérard Montfort, Plon, collection « Imago mundi ».