



HAL
open science

Les verbes du prince (formation de Gargantua)

Anne-Pascale Pouey-Mounou

► **To cite this version:**

Anne-Pascale Pouey-Mounou. Les verbes du prince (formation de Gargantua). L'Année rabelaisienne, 2019, 10.4000/aes.974 . hal-03158456

HAL Id: hal-03158456

<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03158456v1>

Submitted on 3 Mar 2021

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

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

Les verbes du prince (formation de Gargantua)

Du jeune Gargantua, né « en façon bien estrange », le titre du chapitre 7 du *Gargantua* précise aussitôt « Comment le nom [lui] fut imposé [...] : et comment il humoit le piot¹ ». Ce titre bipartite, le premier de ce type dans le récit, combine deux interrogatives où la diathèse active succède à la passive ; il annonce un mode de déploiement où alternent les réactions de l'enfant et celles des adultes. Ainsi s'opère la rencontre entre l'observation du jeune enfant – qui est à la fois un nourrisson comme les autres (il crie pour demander à boire) et un individu singulier (il crie vraiment « à boyre ! ») – et le débat sur les principes éducatifs – qui conduit à l'érection artificielle, au mépris de la chronologie du récit, du diptyque des chapitres XXI à XXIV². C'est cette dynamique d'ajustement qui rend cohérentes entre elles ces trois préoccupations que sont le tableau de l'enfance, le récit de formation et le débat pédagogique, et qui justifie les innovations dont le prince bénéficie : à capacités exceptionnelles, éducation inédite. Tandis qu'au conflit générationnel entre les modèles chevaleresque et humaniste s'ajoute la polémique anti-scolastique, l'inscription des débats pédagogiques dans le récit induit une célébration diplomatique du prince comme humaniste en puissance, incarnation, et non prétexte, de l'idéal à promouvoir. C'est donc la constitution de la figure du prince humaniste qui m'intéressera dans la façon dont le jeune Gargantua se fait acteur de sa propre éducation, à travers le travail sur les verbes : ceux-ci jouent en effet un rôle essentiel dans ces chapitres, en tant qu'unités lexicales offrant matière à bons mots, en tant qu'éléments de listes et en tant que constituants organisateurs du discours sur l'éducation.

Avoir, être, faire et dire : les mots du prince

Les verbes interviennent d'abord en tant que supports de jeux lexicaux, en particulier les plus courants d'entre eux, *avoir*, *être* et *faire*, auxquels s'ajoute le verbe *dire* : Gargantua est, dès sa naissance, un prince qui parle, et qui s'impose par sa maîtrise du langage. Aussi banals qu'ils semblent être, ces verbes frappent en effet par leur concentration autour des trois calembours qui président à l'imposition des noms de Gargantua, de la Beauce et de Paris³, trois calembours à la faveur desquels émerge la parole du prince, qui d'abord n'est qu'objet et destinataire du discours, puis spectateur, et enfin auteur des faits qu'il commente. Celui qui préside à l'imposition du nom de Gargantua (« que grand tu as ») est mis en valeur par la répétition du verbe *avoir* en emploi subduit, comme verbe support (« il devoit avoir par ce le nom Gargantua ») et comme auxiliaire (« puis que telle avoit esté la premiere parolle de son père à sa naissance »). Il s'y joue la double reconnaissance de l'identité du géant et d'une filiation : si l'exclamation du père ne fait que remotiver son propre nom par le prédicat attributif – avoir « grand [le] gousier », c'est être le fils de son père –, le nom de Gargantua intégrera désormais l'émerveillement de cette reconnaissance et son énonciation exclamative et allocutoire, où le tutoiement inscrit pour toujours la possibilité d'un dialogue⁴. L'ellipse de l'objet du verbe, obligeamment restitué par le narrateur excluant à peine trop tard d'autres hypothèses peut-être plus grivoises qu'il suggère du même coup, inscrit par ailleurs dans ce temps d'hésitation la possibilité que le fils renouvelle à sa manière la grandeur du père. La bouche est en effet, comme l'a rappelé la *Lingua* d'Érasme, un organe polyvalent⁵ : ce qu'il

¹ Rabelais, *Œuvres Complètes*, éd. M. Huchon avec la coll. de F. Moreau, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1994, G, vii, 23.

² Voir entre autres F. Rigolot, *Les Langages de Rabelais*, [1972], Genève, Droz, 2009, p. 64.

³ Respectivement G, vii, 23, xvi, 47 et xvii, 48.

⁴ Sur le sens du dialogue chez Rabelais, voir G. Demerson, préface à l'éd.-trad. des *Œuvres Complètes* de Rabelais, dir. G. Demerson, Paris, Seuil, 1973, p. 9-16.

⁵ Érasme, *Lingua*, éd. J. H. Waszink, *Opera omnia*, ASD, IV/1, 1989. Voir pour d'autres traces de cette influence de la *Lingua* sur Rabelais R. Menini, « Mots de gorge. Voir (et savoir) dedans la bouche de Pantagruel », *Arts et Savoirs* [En

faut célébrer dans ce gosier, est-ce la soif gigantesque, qui impose la nécessité de l'allaitement maternel⁶, est-ce la voix puissante, dont tout jeune parent s'ébahit, est-ce le langage articulé ou est-ce déjà l'éloquence ?

S'ensuit, à travers des verbes variés, la considération de ce qui *appartient* à l'enfant, avec une alternance entre ce qui lui est donné par la décision des adultes – « une belle charrette à bœufs » puis une livrée, les constructions passives étant relayées à la fin du chapitre 8 par le verbe *avoir*⁷ – et ses particularités propres, physiques et humorales : un grand gosier, dix-huit mentons et une complexion « merveilleusement phlegmatique des fesses⁸ », puis les membres décelables sous les replis de sa livrée. Le chapitre XII, où se révèle le sens de la répartie du prince, va quant à lui de ce qui appartient à l'enfant du point de vue des adultes, des « chevaux factices », à ce qu'il possède de son point de vue à lui, c'est-à-dire de vrais chevaux (« Encores en eut il dix ou douze à relays, et sept pour la poste », « je l'ay eu de Francfort »), et, après un dialogue qui joue sur les emplois subdits du verbe *avoir* (notamment dans la remotivation de l'expression lexicalisée *avoir le moine*, prolongée par la construction à verbe support *avoir matière à*), à la reconnaissance par les adultes d'une qualité cette fois intellectuelle de l'enfant : « vous avez la bouche fraîche⁹ ». Cette formule consacre l'enfant non plus comme le « chevalcheur » que les adultes voulaient faire de lui, mais comme le « causeur » et le « jaseur¹⁰ » qu'est, par-delà le modèle chevaleresque, un prince humaniste et machiavélien, expert en simulation et dissimulation. « Grand gousier » et « bouche fraîche », Gargantua commence donc très tôt à surprendre les adultes, sur le mode de l'*avoir*, qui annonce une façon d'être. Il n'est plus seulement un gosier qui boit, mais une bouche qui parle et la promesse d'une éloquence royale.

Le chapitre XVI, dont le titre tripartite associe la diathèse passive pour Gargantua, la présentation de la jument qui lui appartient et le porte, et la diathèse active pour la jument, va dans le même sens. Il s'y succède une description dominée par le verbe *avoir*, insistant sur les biens de Gargantua (la jument et les brodequins) et sur ce qu'a la jument et que tout le monde n'a pas (une robe alezan et une grosse queue), puis le récit des prouesses de la jument, où Gargantua n'est que spectateur, et enfin la prise de parole du géant, qui fait de lui le principal acteur de l'événement central du chapitre, non annoncé par le titre : l'imposition du nom de la Beauce. Dans la construction passive « Dont fut depuis appelé ce pays la Beauce », cette parole est donnée comme fondatrice par le relatif de liaison ; elle répond au passif qui concluait l'intervention de la jument, « Mais feut tout le pays reduict en campagne¹¹ », en inscrivant dans le langage une modification accidentelle du paysage. Elle efface les agents du procès au profit de l'origine du nom, et met en valeur le caractère définitif de l'intervention du géant, par l'aspect accompli du verbe. Aussi l'auxiliaire *être* est-il aussitôt relayé par un autre emploi du verbe *être* (comme copule) dans la formule « tout leur desjeuner feut par baisler », remotivation de la formule lexicalisée *bâiller aux mouches*, en l'absence de mouches. Le prédicat consacre ici l'événement fondateur. La même scène se rejoue au chapitre suivant – dont le titre bipartite n'exploite plus que la diathèse active – avec le calembour qui fonde le nom de la ville de Paris, « ce ne sera que par rys¹² ». Dans ce chapitre XVII, où se concentrent

ligne], 8, 2017, mis en ligne le 20 avril 2017, consulté le 26 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aes/974> ; DOI : 10.4000/aes.974. Sur la bouche, la langue, l'oreille, voir F. Rigolot, *Les Langages de Rabelais*, op. cit., p. 31-33.

⁶ Voir Érasme, *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, éd.-trad. J.-C. Margolin in *Érasme*, éd.-trad. C. Blum, A. Godin, J.-C. Margolin et D. Ménager, Paris, Robert Laffont, 1992, p. 502.

⁷ *G*, VII-VIII, respectivement 23 et 26-27. Sur la substitution du verbe *être* au verbe *avoir*, voir M. Huchon, « Rabelais et le vulgaire illustre », *La Langue de Rabelais. La Langue de Montaigne*, dir. F. Giaccone, Genève, Droz, 2009, p. 35.

⁸ *G*, VII, 23.

⁹ *G*, XII, 36-38.

¹⁰ Sur ces termes, attestés pour la première fois dans ce chapitre, voir M. Huchon, « Rabelais rhétoricien en son *Gargantua* », *Styles, Genres, Auteurs*, 17, dir. R. Benini et G. Couffignal, Paris, PUPS, 2017, p. 111-112.

¹¹ *G*, XVI, 47.

¹² *G*, XVII, 48.

de façon notable les occurrences du verbe *être* en différents emplois, s'imposent la saillance nouvelle de la figure de Gargantua à travers notamment le tour passif « fut veu de tout le monde en grande admiration », qui thématise le sujet sans même qu'il soit exprimé, puis sa mise en valeur par les locatifs, et son pouvoir de nomination dans les tours attributifs qui scellent le « baptême » des Parisiens ainsi que dans les gloses explicatives corollaires.

La capacité du jeune géant à modifier le monde s'affirme enfin par le verbe *faire*. En témoigne, au chapitre XII, la déconstruction du projet de *fabriquer* un chevalier à l'aide de « chevaux factices¹³ » : employé d'abord dans son sens plein (« l'on luy feist un beau grand cheval de boys »), le verbe *faire* est aussitôt réaffecté comme semi-auxiliaire dans des tours factitifs (« lequel il faisoit penader [...] Et luy faisoit changer de poil »), ce qui dote l'animal d'une vie non plus factice mais fictive, puis employé comme proforme verbale dans la parenthèse satirique sur le formalisme monastique (« comme font les moines de courtibaux selon les festes »), puis repris dans son sens plein avec un sujet référant au géant (« Luy mesmes [...] fist un cheval ») et une redistribution des prépositions : les compléments de matière passent du statut de compléments nominaux à celui de circonstants, compléments de moyen ou d'origine, tandis que le « cheval » est destiné à des usages donnés pour réels (« pour la chasse », « à tous les jours », « pour la chambre »), ce qui institue Gargantua en auteur d'un monde fictif où il est déjà chevalier. Les qualités du prince s'affirment, dès lors, en décalage à l'égard de la chevalerie, par la maîtrise verbale de la famille du mot « cheval », plutôt que des chevaux eux-mêmes : autour de la syllepse de sens sur le diminutif « chevalet » (petit cheval et support de bois), s'opposent le « beau grand cheval de boys » donné par les adultes, dont le jugement évaluatif reflète le point de vue qu'ils prêtent à l'enfant, et le « bon petit chevallet¹⁴ » donné par lui aux adultes, en vertu d'une appréciation condescendante d'écuyer patenté et de géant, ainsi qu'aux extrémités du chapitre, le « bon chevaulcheur » qu'il était censé devenir, et les « mauvais chevaucheurs » qu'il voit dans ses visiteurs tombés du cheval de bois¹⁵. Le dernier tour factitif du chapitre consacre l'intervention du prince dans le monde des adultes par le rire dont ses victimes deviennent co-auteurs, par leur talent de conteurs : « les feirent rire comme un tas de mousches¹⁶ ».

Gargantua s'avère ainsi un champion de l'auxiliation, un maître en prépositions, et un manipulateur de mots, cette triple compétence reflétant sa capacité à agir indirectement sur le monde, en combinant la force et la ruse, la prouesse et la maîtrise du langage : dans *La vie treshorricque du grand Gargantua*, par rapport aux *faictz et prouesses espoventables* de Pantagruel ou aux *merveilleux faictz d'armes des Grandes et inestimables cronicques*, les dits importent au moins autant que les faits. C'est ce que confirme l'invention du torche-cul, ainsi que plus généralement le rôle joué par les verbes dans l'organisation de cette matière verbale proliférante que constitue par excellence la liste.

Verbes en liste : modes, temps et aspects de l'institution du prince

Trois listes me retiendront : la liste d'expressions proverbiales qui décrit la prétendue « adolescence » de Gargantua (chap. XI), la liste de compléments intraprédictifs de moyen du verbe (*se*) *torcher* mobilisés pour l'invention du torche-cul (chap. XIII), et la liste de verbes mis en œuvre dans la formation du géant, parmi lesquelles je retiendrai la plus longue, celle du chapitre XXIII. Dans ces listes, l'exploitation de la valeur aspectuelle des temps verbaux dote Gargantua d'une épaisseur temporelle, d'une histoire et d'une implication qui magnifie le projet humaniste comme un puissant révélateur des qualités naturelles du prince.

¹³ G, XII, 36.

¹⁴ G, XII, 36-37.

¹⁵ G, XII, 36 et 38.

¹⁶ G, XII, 38.

Les verbes constitutifs de ces listes apparaissent tous à la forme conjuguée, fait notable dans le cas de la liste de proverbes, puisque c'est sur ce choix que repose la remotivation dont ceux-ci font l'objet. Elle est d'autant mieux mise en valeur au début du chapitre XI qu'elle fait suite à une série d'infinitifs décrivant la « discipline convenente » au petit enfant : « à boyre, manger, et dormir : à manger, dormir, et boyre : à dormir, boyre, et manger¹⁷ ». Elle en brise la circularité en décrivant cet âge de la vie généralement abandonné aux nourrices, ainsi que le déploraient les humanistes¹⁸, comme une période exploratoire riche, propice aux expériences avec lesquelles l'invention du torche-cul et les autres apprentissages seront en continuité. La rupture entre ces deux modes traduit ainsi la fracture qui se fait alors au sein de l'idée de « discipline convenente » à cet âge, saisi, comme on sait, de façon militante dans sa dimension inchoative par le terme impropre d'« adolescence¹⁹ ». Elle annonce l'émergence du souci d'une institution précoce de l'enfant au cœur des représentations traditionnelles, perpétuées « par le commandement de son pere ». Par là, l'attention portée aux activités de cet âge fait exploser les cadres du récit de formation.

On sait que Rabelais transpose ici à la petite enfance des groupes verbaux lexicalisés usuellement appliqués à des incongruités d'adultes, mais littéralement adaptés aux activités de l'enfant²⁰. La valeur itérative de l'imparfait, renforcée par quelques compléments de temps (« tousjours » ; « ordinairement », « tous les matins »), restreint l'extensité des groupes nominaux, au rebours de la valeur universelle qu'ils ont dans les proverbes, et favorise le glissement du bestiaire métaphorique (« escorch[er] le renard ») aux « petitz chiens de son père » dont il partage la pitance, comme tout enfant de cet âge a un jour été tenté de le faire. Elle définit comme un *habitus* du petit enfant ce dont les proverbes font un accident de l'âge adulte. Inversement, l'invention du torche-cul constitue un événement, marqué par la répétition du passé simple du verbe (*se*) *torcher*. Ce verbe unique, à la première personne, justifie d'extraire l'enfant de l'emprise des nourrices, critiquée par Érasme et traitée plaisamment par Rabelais²¹ : la parole du bambin les évince au chapitre XIII. Cet épisode structuré en récit d'expérience, par les connecteurs temporels, est intermédiaire entre l'activité exploratoire spontanée du tout-petit et l'éducation humaniste, où de nouveau dominera la valeur itérative de l'imparfait, à travers des occurrences chronologiquement ordonnées. La pédagogie accompagne bien ici un processus naturel.

La méthodologie enfantine qu'illustre l'invention du torche-cul est déjà par elle-même, à tous les sens du terme, mise en ordre d'une matière proliférante. Les listes peuvent rappeler ici l'insistance d'Érasme, dans le *De pueris instituendis* comme dans le *De ratione studii*, sur la parenté de sa réflexion pédagogique avec le *De copia* et sur le primat du langage sur la maîtrise des choses²². Elles relèvent de structurations syntaxiques différentes : la liste de proverbes fonctionne par juxtaposition de groupes verbaux, conformément à la variété des explorations enfantines, et s'est amplifiée en 1542 par simple parallélisme de construction²³ ; la liste de torche-cul, régie par un seul verbe, met en valeur une logique d'approfondissement – un seul sujet, mais traité à fond – et s'amplifie par ramification, exploitant non seulement le parallélisme des compléments circonstanciels de moyen mais la récursivité des compléments

¹⁷ G, XI, 33.

¹⁸ Voir Érasme, *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, éd.-trad. cit., p. 469-548.

¹⁹ Sur la remotivation de ce terme, voir G, XI, 33, n. 15.

²⁰ Voir V.-L. Saulnier, *Rabelais dans son enquête*, [1957], Paris, SEDES, 1983, 2 vol., t. II, p. 210. Voir aussi, sur l'exploitation du lieu *Inanis opera* des *Adages* d'Érasme dans le *Cinquiesme Livre*, éd. cit., chap. 21, p. 773-775. R. Cappellen, « *Feuilleter papiers, quoter cayers* ». *La citation au regard de l'erudito ludere des fictions rabelaisiennes*, thèse, dir. M.-L. Demonet, Tours, 2013, p. 48-54. Sur le défigement des expressions lexicalisées, voir dans *La Langue de Rabelais. La Langue de Montaigne, op. cit.*, M. G. Adamo, « *Su alcuni détournements di formes figées* in Rabelais », p. 127-144, et G. Di Stefano, « *L'acception ludique : Rabelais* », p. 175-196.

²¹ Érasme, *De pueris*, éd. cit., p. 480, et Rabelais, *Gargantua*, chap. 11, p. 35, et n. 2.

²² Érasme, *De ratione studii*, éd.-trad. J.-C. Margolin in *Érasme*, éd. cit., p. 442-443, et *De pueris, ibid.*, p. 476.

²³ Voir G, XI, 33, n. 15.

nominaux ; le chapitre XXIII ajoute enfin aux parallélismes une structuration syntaxique qui multiplie les relations hiérarchiques entre formes conjuguées et formes nominales des verbes : c'est un discours de la méthode. Cette succession mime ainsi un processus où l'enfant va de ses multiples activités à de nouveaux objets et à l'institution de soi.

Il faut souligner ici la continuité, servie par le plaisir de ces listes, entre le plaisir d'être au monde qu'éprouve spontanément l'enfant, et le principe pédagogique de la motivation par le plaisir, recommandé par les traités dont Rabelais s'est inspiré²⁴. Cette disposition de l'enfant au plaisir est d'ailleurs tout autant présente au temps de l'éducation scolastique, mais alors même que cette éducation s'abandonne aux plaisirs corporels, elle semble y tourner à vide. Dans le diptyque sur l'éducation, les semi-auxiliaires d'aspect permettent d'opposer à l'immodération scolastique, caractérisée par l'excès ou par l'absence de durée interne des procès décrits, selon l'aspect terminatif d'une activité sans limites (« lors cessoit de manger quand le ventre luy tiroit ») ou inchoatif d'une activité velléitaire (« commençoit estudier quelque peu²⁵ »), l'éternel commencement qu'est, dans le modèle humaniste, le renouvellement des propos de table stimulés par la variété des menus : si, certains jours, Gargantua et Ponocrates « commencent à diviser joyeusement ensemble, parlans pour les premiers mois de la vertus, propriété, efficace, et nature, de tout ce que leur estoit servy à table²⁶ », sans qu'aucun terme à cet échange nous soit donné, c'est bien en vertu d'une fascination pour les commencements du savoir que rien ne saurait épuiser. La périphrase verbale suggère ici le plaisir et la disponibilité ; et l'écho qui unit le verbe auxilié *commencer*, morphologiquement, au complément circonstanciel introducteur du paragraphe, « au commencement du repas », et sémantiquement au complément circonstanciel « pour les premiers mois », fait se rencontrer trois rapports au temps, l'emploi du temps de la journée, le projet pédagogique à long terme, et le point de vue interne du plaisir et de l'implication de l'élève, dans ce qui se veut un programme total. Les listes traduisent ainsi l'épanouissement du prince tel qu'il est vécu de l'intérieur : prenant appui sur les capacités de l'élève, ouvertes sur un renouvellement infini, et en même temps de plus en plus structurées syntaxiquement, elles illustrent un déploiement ramifié de la découverte qui peut se développer toujours, sans être pour autant dépourvu de bornes, au rebours de l'éducation scolastique.

Le discours de la méthode : une affaire de personnes

La continuité esquissée entre le tableau de l'enfance et le récit d'éducation érige ainsi l'humanisme en célébration des vertus du prince. Protagoniste essentiel d'une évolution où il n'est pas qu'un être malléable entre les mains de ses précepteurs, Gargantua illustre à la fois la responsabilité de ceux-ci, par le gigantesque gâchis de ses débuts, et les besoins d'une nature exceptionnelle en devenir, que le précepteur efficace ne fait que servir. Son être, à la fois, exalte la suprématie d'une méthode sur l'autre, et la cantonne au rang de service. C'est ce dont témoigne enfin la part prise par les différents actants de cette aventure princière.

L'infinifitif joue ainsi un rôle significatif en tant que forme non personnelle du verbe, notamment quand son agent est indéterminé. Si la relation personnelle entre Ponocrates et son élève est décisive, comme le prônaient les humanistes²⁷, la critique des autorités scolastiques passe inversement par la dissociation de leur présentation (au chapitre XIV) et de leur discours, réassumé par Gargantua dans son dialogue avec Ponocrates, qui les médiatise (au chapitre XXI) : leurs noms et leur nombre, vite oubliés, ne servent qu'à dépersonnaliser leur discours ; ils ne sont plus que discours. En témoignent de nombreux préceptes attributifs à groupes

²⁴ Voir encore Érasme, *De pueris*, éd. cit., p. 537, et *passim*.

²⁵ *G*, XXI, 57, et XXII, 63.

²⁶ *G*, XXIII, 66.

²⁷ Érasme, *De pueris*, éd. cit., p. 516 sq.

infinitifs sujets, et parfois attributs : « que soy aultrement pigner, laver et nettoyer, estoit perdre temps en ce monde », « que ce n'est tout l'avantaige de courir bien toust, mais bien de partir de bonne heure : aussi n'est ce la santé totale de nostre humanité, boyre à tas, à tas, à tas, comme canes : mais ouy bien de boyre matin », « Lever matin, n'est point bon heur, / Boire matin est le meilleur²⁸ » ; ainsi que dans une vaine objection frontale de Ponocrates, « que c'estoit mauvaise diete, ainsi boyre après dormir²⁹ ». À ces usages sentencieux de l'infinitif s'ajoute, au chapitre XXII, l'effacement de toute référence aux personnes dans les tours impersonnels (sans le proclitique *il*) et le recours au présentatif, dans une immédiateté du plaisir qui se confond avec un discours de justification intériorisé :

Après avoir bien joué... convenoit boire quelque peu, c'estoient unze peguadz pour homme, et soudain après banqueter c'estoit sus un beau banc, ou en beau plein lict s'estendre et dormir deux ou troys heures sans mal penser, ny mal dire³⁰

A cela, l'éducation humaniste répond par des emplois nominaux tout différents de l'infinitif, supposant un agent coréférent au sujet des verbes dont il est régime, des verbes qui réfèrent à des décisions, des apprentissages et des pratiques au chapitre XXIII, et au chapitre XXIV le verbe *pouvoir* : opposable au verbe *devoir* du chapitre XXII, il traduit l'affranchissement de l'élève par la découverte.

Ce n'est pas à dire pourtant que la pratique de Ponocrates élude le discours sur l'éducation : simplement, celui-ci se trouve hiérarchisé à l'égard d'une pratique, qu'il met en perspective, par les infinitifs prépositionnels. Tout au long du diptyque formé par les chapitres XXI à XXIV, l'opposition entre le discours de justification scolastique et l'humaniste – le premier marqué par un dédoublement énonciatif ironique – se tapit dans les circonstants³¹. Ceux-ci, dont l'agent est coréférent au sujet des verbes principaux, supposent l'appropriation, par le personnage dénoté par le sujet, d'un discours plus général. Tout dépend dès lors des intentions selon lesquelles se fait cette appropriation : tandis que les scolastiques effacent leurs choix personnels sous des prétextes, les choix de Ponocrates sont au contraire assumés et motivés. Les compléments circonstanciels de temps qui jalonnent l'éducation scolastique tranchent ainsi par leur ampleur et leur modalité évaluative ironique, portée par l'adverbe « bien » (« après avoir bien à point desjeuné », « après avoir bien joué, sessé, passé et beluté temps »), ou dans le sème d'/excès festif/ qu'ajoute l'infinitif « banqueter » aux *déjeuner*, *dîner* et *souper*³² ; la présentation humaniste privilégie en revanche ces derniers verbes, et comporte en outre un complément marquant l'opposition (« au lieu de arboriser³³ »), qui traduit la souplesse de son organisation. Les compléments de but surimposent à cette gestion du temps un discours de justification. La modalité évaluative portée par l'adverbe « mieux » fait ainsi office d'indice d'ironie dans la section scolastique (« pour mieux esbaudir ses esperitz animaulx » ou « mieux en forme expedier » ses prières), tandis qu'elle explicite une visée progressive dans la section humaniste (« pour [...] mieux son œuvre commencer³⁴ ») ; et plus généralement, les marqueurs axiologiques présents dans le discours médical invoqué de part et d'autre font apparaître le discours scolastique comme foncièrement correctif

²⁸ G, XXI, 56-57.

²⁹ G, XXII, 63. On n'en trouve qu'une, imputable au narrateur, dans le chap. XXIII. Elle déconstruit l'expression lexicalisée « rompre la lance », ce qui participe d'un travail de déconstruction plus général sur les discours préétablis, en insistant sur la pratique par le défigement de la formule : « Là rompoit non la lance. Car c'est la plus grande resverve du monde, dire, 'j'ay rompu dix lances en tournoy, ou en bataille' : un charpentier le feroit bien. Mais louable gloire est d'une lance avoir rompu dix de ses ennemys » (G, XXIII, 227).

³⁰ G, XXII, 63.

³¹ Sur la différence stylistique des deux volets du diptyque, voir F. Rigolot, *Les Langages de Rabelais, op. cit.*, notamment p. 67 sur les propositions causales et finales et p. 70 sur les subordinées circonstancielle de temps.

³² G, XXI, 57, et XXII, 63.

³³ G, XXIV, 72.

³⁴ G, XXI, 56, XXII, 63, et XXIII, 64.

(« esbaudir ses esperitz animaulx », « abatre la rouzée et mauvais aer », « luy soulaiger les roignons »), tandis que le discours humaniste adjoint à la modération (« refrener les haboys de l'estomach ») et à la vigilance à l'égard des circonstances externes particulières (« corriger l'intemperie de l'air³⁵ ») un projet de développement positif (« se exercer le thorax et pulmon », « gualentir les nerfz³⁶ »).

Une déconstruction se fait ainsi. Le discours scolastique se déconstruit lui-même d'un chapitre à l'autre, par le dévoilement des motivations matérielles de Gargantua (« expedier » ses prières, « sçavoir quel roust estoit en broche³⁷ »). Le discours humaniste s'affirme quant à lui dans la déconstruction, par la figure de correction (« non pour jouer, mais pour y apprendre mille petites gentillesses, et inventions nouvelles »), en même temps que dans un effort de motivation, que confirme un complément causal (« par ne soy estre exercitez³⁸ »). Travail de déconstruction encore que celui qui passe par les compléments de manière par « sans », qui modalisent les énoncés par une évaluation négative – appliquée par Ponocrates aux pratiques scolastiques – puis faussement laudative, à propos du comportement consécutif de Gargantua, et enfin laudative, à propos des prestations sportives du jeune géant³⁹ : ils sont incidents aux verbes *repâitre* et *dormir* dans la section scolastique, et à des verbes de mouvement dans la section humaniste. Aux compléments prépositionnels il faut enfin ajouter les compléments de progrédience, peu nombreux mais explicites sur les motivations des protagonistes dans le chapitre XXII (« veoir prendre quelque connil aux filletz », « veoir les garses d'entour⁴⁰ ») sur fond d'immobilisme, et nombreux, régissant des listes de compléments d'objet et des interrogatives indirectes, autant que variés sémantiquement par d'autres verbes que le verbe *voir* (comme *visiter* et *ouïr*) dans la section humaniste où se développe la curiosité de l'élève⁴¹. Ils soulignent non seulement la mise en mouvement du prince, grâce aux efforts conjugués de Ponocrates et de Gymnaste, mais un appétit de savoir et de voir qui doit, au-delà de la stimulation du précepteur, mouvoir intimement le souverain.

Or c'est précisément ce qui se produit, comme le montrent les périphrases verbales diathétiques et les tours pronominaux. Les nombreuses occurrences du tour factitif dans les chapitres XXIII-XXIV traduisent la prise d'autonomie de Gargantua par la variation sur le nombre, la nature et le rôle mutuel des actants : initialement objet d'une action déléguée (la purgation par l'ellébore), le géant s'approprie son apprentissage d'abord de l'intérieur, par le désir de « se faire valoir », puis assume avec Ponocrates des actes de commandement, dans la délégation (« f[aire] apporter les livres », ou « allumer un [...] feu »), et acquiert la maîtrise de divers « outils » (dont le cheval), tandis qu'il devient impossible de le faire agir contre son gré (en le faisant « mouvoir de sa place⁴² »). Quant aux tours pronominaux, ils reflètent une ouverture au corps, puis au monde, jusqu'à l'autonomie. Déjà bien représentés dans la liste d'expressions lexicalisées du chapitre XI, ou prédominant les réfléchis jusqu'à la remarquable interprétation réciproque, entre l'enfant et « les petitz chiens de son père », de la construction normalement réfléchie « se lécher les badigoines⁴³ », et naturellement aussi à l'honneur dans

³⁵ G, XXI, 56-57, XXIII, 70, et XXIV, 71. La précision météorologique du syntagme « l'intemperie de l'air », qui traite le « temps pluvieux » comme un dérèglement, s'oppose à la menace du « mauvais air ». Sur les enjeux médicaux de ces prescriptions, voir ici même J. Céard.

³⁶ G, XXIII, 69.

³⁷ G, XXII, 63.

³⁸ G, XXIII, 66, et XXIV, 72.

³⁹ G, XXI, 56 (« Ponocrates luy remonstroit, que tant soubdain ne devoit repaistre au partir du lict, sans avoir premierement fait quelque exercice »), XXII, 63 (« s'estendre et dormir deux ou troys heures sans mal penser, ny mal dire ») et 64 (« dormoit sans desbrider »), et XXIII, 68 (« sans icelluy mouiller ») et 69 (« sans des pieds à rien toucher », « sans soy remuer »).

⁴⁰ G, XXII, 63-64.

⁴¹ Voir notamment G, XXIII, 70 (« alloient visiter les compagnies des gens lettrez : ou de gens que eussent veu pays estranges »), et XXIV, 71-72.

⁴² G, XXIII, 64-68, et XXIV, 71.

⁴³ G, XI, p. 35.

l'épisode du torche-cul, ils se multiplient dans les chapitres XXIII-XXIV, pour aboutir à l'évocation finale des « automates⁴⁴ ». A propos de ce néologisme, G. Milhe-Poutingon a émis l'hypothèse d'une réflexion sur ce qui « meut » le prince, qui introduirait ainsi le tableau des désordres et de la tyrannie dans la guerre picrocholine au chapitre suivant⁴⁵. Il me semble que cette hypothèse est cohérente avec la valorisation des ressorts du prince qui se fait jour au long de sa formation, confirmant cette image dans sa valeur de transition. En effet, la traduction de l'hellénisme « automate » par la formule « soy mouvens eulx mesmes » vaut par le choix de souligner la valeur réfléchie du premier élément par un renforcement inhabituel dans une construction à effet neutre, ainsi que par le recours au participe, qui installe le prince, ainsi métaphorisé, dans la spontanéité de ses motivations. Difficilement concevable comme totalement laudative à nos esprits modernes – marqués par une longue histoire de machines inquiétantes ayant échappé à leur créateur, et néanmoins toujours ravalées à leur rang de machines –, cette image est pourtant à la louange de l'autonomie de la vie et à la gloire du souverain, dans la « fabrique » du prince.

Le traitement des verbes dans les chapitres consacrés à la formation de Gargantua éclaire ainsi la figure royale d'une manière qui s'avère structurante dans l'économie du récit, non seulement du point de vue générique, par la conciliation qu'il permet entre l'observation de l'enfance, les codes chevaleresques et les traités pédagogiques, mais du point de vue de la constitution politique du personnage éponyme, et de sa confrontation aux deux autres figures royales de Grandgousier et de Picrochole. Par les calembours, le successeur de Grandgousier s'impose de façon novatrice par sa maîtrise de la parole et par son maniement tout politique de celle-ci. Dans les listes de verbes, par l'exploitation de la valeur aspectuelle de ceux-ci, le prince est mis en scène dans une temporalité spécifique dont le maître-mot est la continuité : les préoccupations des nouveaux pédagogues y entrent en relation avec les promesses d'une nature princière qu'il s'agit d'accompagner, au long d'un épanouissement infini et maîtrisé. Au cœur de la structuration syntaxique du discours sur l'éducation, les verbes invitent enfin à opposer à la dépersonnalisation des préceptes scolastiques non seulement le rôle prépondérant du précepteur et le bien-fondé de ses méthodes, mais l'avènement d'une figure autonome de prince accompli, que plus rien ne dispense désormais d'interroger sur ses ressorts intimes.

Anne-Pascale POUHEY-MOUNOU
Université Paris-Sorbonne / IUF

⁴⁴ G, XXIV, 73.

⁴⁵ G. Milhe Poutingon, *Gargantua : un roman pour le roi*, Rouen, PURH, 2017, p. 86-87.