

L'académisme jésuite au tournant du XVII^e siècle : essor d'une pédagogie humaniste et chrétienne au siècle de la Conquête

Vito Avarello
Université Jean Monnet/Saint-Etienne

La *ratio* nouveau corps de doctrine pour l'éducation et la pastorale

Aborder la question de l'académisme impose un interrogation terminologique préalable, à la fois diachronique et synchronique. Les termes *academia* et *academicus* embrassent deux définitions complémentaires, au sens où la première se veut la projection macroscopique de la seconde. Au sens platonicien, *académie* désigne une assemblée restreinte d'élèves choisis, qui s'adonnent en commun à des exercices scolaires, sous la conduite de leurs futurs pairs, enseignants et gardiens d'un savoir ésotérique. De façon induite, le terme renvoie également aux *mores academici*, c'est à dire à l'Institution universitaire et aux usages académiques, l'adjectif *académique*, par contagion, ayant tendance à embrasser le sens de l'anglais de *academic*.

Pour les Jésuites, et ce, dès la fondation de l'Ordre par Ignace de Loyola et approuvé par Paul III en 1540 – par la bulle *Regimini militantis ecclesiae* –, l'appartenance à la *societas* est conditionnée à la prononciation du vœu d'obéissance absolue à la volonté de Dieu et du pape, *perinde ac cadaver*, et à une période de formation pédagogique, de type théologique et humaniste. Alors, il s'agissait de répondre à la vocation propagandiste et planétaire de la Compagnie, et au mot d'ordre du pape, la *cura animarum*, le souci des âmes, source et finalité de cette Eglise en cours de mutation. Avant même le Concile de Trente, la volonté de réforme morale et spirituelle qui agitait l'Eglise et le désir de fixer l'orthodoxie des dogmes, contre la vision protestante, poussaient vers un renouveau de la spiritualité, au sein des peuples d'une Europe dont il fallait regagner les esprits, et jusqu'au cœur des terres ultramarines à conquérir par la foi. Cette volonté impliquait à la fois la formation du clergé et l'instruction des fidèles réels et potentiels.

L'académisme jésuite, en tant qu'institution scolaire et universitaire, fut le creuset de la fabrique de la nouvelle société chrétienne que l'Eglise romaine tridentine appelait de ses vœux. A la fin du XVI^e siècle, par l'institutionnalisation de l'enseignement, les Jésuites développèrent une science théologique nourrie d'une philosophie de la transmission, ouverte sur un savoir à vocation universelle, autrement dit pluridisciplinaire.

Cette théologie positive définit de nouveaux catéchismes, supplanta la scolastique, valorisa un enseignement novateur vivifié par un goût particulier pour la controverse, au point que le *genus dicendi*, l'art oratoire demeurera pour longtemps la clef de voûte du dispositif didactique de la Compagnie. Pour l'influence qu'il aura exercé pendant près de quatre siècles sur la culture européenne, pour les grands esprits qu'il engendra mais aussi pour les haines qu'il suscita, l'académisme jésuite, en tant qu'objet d'étude, mérite qu'on lui consacre ici quelque attention, autant que faire se peut, détachée de toute vision trop élogieuse ou trop débitrice de la traditionnelle critique pascalienne.

Sa modernité, l'académisme jésuite la synthétise dans la charte organisatrice de son enseignement, la *Ratio studiorum*, autrement dit le plan raisonné et l'institution des études de la Compagnie de 1599¹. Tentons ici de saisir quelques-uns des ressorts de sa pédagogie, d'en dégager une archéologie² pour embrasser au mieux quelques-uns des enjeux de cet instrument de profonde modélisation de la culture européenne, un modèle aux accents hégémoniques, qui éduqua à l'unison, non seulement plusieurs générations de clercs, mais aussi les nouvelles classes dirigeantes et nombre de fonctionnaires d'Etat, tous porteurs de cette *forma mentis* propre aux élèves des collèges de l'ordre ignatien³.

L'idée première semble être celle d'une volonté de reconquête du terrain apostolique et d'une société européenne confrontée au risque d'une trop grande sécularisation ou d'un dévoiement réformiste. Il apparaissait nécessaire de faire de l'enseignement le principal levier de cette reconquête, en créant un canon pédagogique dominant pour les nouvelles élites, en se réappropriant notamment la rhétorique, les sciences, les arts libéraux et la philosophie naturelle pour les faire résonner harmonieusement avec le nouveau messianisme religieux dont les jésuites étaient les promoteurs. En somme, il leur fallait impérieusement christianiser la « culture savante », ou tout au moins associer fortement les « finalités religieuses à des finalités temporelles pratiques »⁴.

Avec les Jésuites, la tradition scolastique médiévale s'infléchit dans le sens d'un humanisme chrétien de formation, autrement dit, il s'agissait de former de bons chrétiens utiles à leurs contemporains et serviteurs des intérêts de la Compagnie, avec un rapport au monde articulé par les valeurs humanistes que sont la connaissance empirique, l'expérimentation, la mesure, l'apprentissage par l'observation, la recherche d'un idéal d'éducation morale et intellectuelle, doublées d'une réappropriation chrétienne de la philosophie de la nature. Le projet de la Compagnie tire sa modernité de la proposition d'un corps de doctrine nourri d'aristotélisme passé par le prisme du thomisme, pour fonder un nouvel ordre collectif et une communauté de pensée compatibles avec les soubresauts de l'histoire et les mutations de la société européenne⁵. L'humanisme, les guerres de religions, le vent de la réforme et la carte politique du Vieux continent sont passés par là et l'Eglise romaine devait redéfinir sa place au cœur du siècle. Les Jésuites, fers de lance de ce renouveau de la pastorale, mènent alors une croisade sur le terrain éducatif avec la volonté explicite de reconquérir le temporel. Le modèle pédagogique que les promoteurs de la *Ratio* entendaient diffuser dans les provinces apostoliques se voulait en résonance avec les nouvelles perspectives du *katholikos*, du souffle vers l'universel ravivé par la Conquête en Nouvelle Espagne, en Orient et en Asie. Ce magistère se présentait comme un socle éducatif transculturel, base d'un nouvel apostolat intellectuel.

¹ Edition de référence : DEMOUSTIER, Adrien et JULIA, Dominique (éd.), *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris, Belin, 1997.

² ANSEMI, Gian-Mario « Per un'archeologia della Ratio: dalla "pedagogia" al "governo" », in Gian Paolo Brizzi (a cura di), *La Ratio studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, p. 11.

³ Cf ZARDIN Danilo, HINZ Manfred, RIGHI, Roberto (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 2004.

⁴ VAUCELLES, Louis (de) « Introduction » in L. Giard, L. de Vaucelles (dir.), *Les Jésuites à l'âge baroque*, Grenoble, Jérôme Million, p. 14.

⁵ BARONCINI, Gabriele, « L'insegnamento della filosofia naturale nei collegi italiani dei Gesuiti, 1610–1670: un esempio di nuovo aristotelismo » in G. P. Brizzi (a cura di), *La Ratio Studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, p. 163–216.

Archéologie d'un modèle académique

Appuyons-nous d'abord sur les travaux de Dominique Julia et de Gian-Mario Anselmi pour comprendre les circonstances de rédaction d'un texte qui dès 1599, date de sa version définitive, devint le canon de l'enseignement des Jésuites et le modèle de plusieurs autres congrégations enseignantes. Les contributions pédagogiques qui alimentèrent l'architecture de ce projet aux ambitions universelles est contenu pour le lecteur contemporain dans les *Monumenta Paedagogica*⁶, recueil de textes ayant circulé dans la Compagnie entre 1548 et 1615⁷. La *Ratio* est le produit d'une somme d'expériences et de réflexions, échangées au gré des abondantes correspondances. L'intense débat épistolaire - faut-il le rappeler la correspondance fut une prérogative essentielle de la Congrégation, définie dans la huitième partie des *Constitutions* - montre à quel point les questions pédagogiques furent âprement discutées, depuis les *Constitutions du Collège de Messine* jusqu'aux aux missives envoyées de terres de missions en Asie ou en Nouvelle Espagne. Matteo Ricci, pour ne citer que lui, dans sa correspondance indienne, n'a eu de cesse de rappeler le lien qui unit la mission pédagogique de son sacerdoce à la vocation propagandiste de la Compagnie, en revendiquant une égalité de traitement dans la formation du clergé autochtone et dans l'éducation des novices et profès indigènes, en s'insurgeant contre la décision des supérieurs de Goa d'exclure les *naturali* de l'enseignement de la philosophie et de la théologie⁸. Notons que les *Exercices spirituels*⁹ et les *Constitutions* font de ce magistère une disponibilité aux intentions divines et surtout une forme supérieure d'altruisme et de charité¹⁰, au même titre que la bulle fondatrice de l'Ordre par Paul III qui prescrit d'« aider à l'avancement des âmes dans la vie et la doctrine chrétienne » et la « propagation de la Foi aux enfants et à ceux qui ne sont pas instruits dans la Foi », c'est-à-dire la jeunesse d'Europe, les habitants

⁶ LUKÁCS, Laszlò, *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1582-1587, 1588-1616)*, Rome, Apud "Monumenta Historica Soc. Iesu", 1965-1992, 7 tomes.

⁷ Julia D., « Généalogie de la « Ratio studiorum » » in L. Giard, L. de Vaucelles (dir.), *Les Jésuites à l'âge baroque*, Grenoble, Jérôme Million, p. 115-130 ; ANSELM, Gian-Mario, *Per un'archeologia della Ratio: dalla "pedagogia" al "governo"*, in *La Ratio studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, a cura di G. P. Brizzi, Roma, Bulzoni, 1981, pp. 11-42.

⁸ RICCI, Matteo, *Lettere*, Macerata, 2001, lettre n° 4 du 30 novembre 1580 à Gian Pietro Maffei, Coimbra, de Cochim, p. 25 et n° 5 du 25 novembre 1581 à Claudio Acquaviva, de Goa, p. 31 : « *Quest'anno si cominciò il corso di filosofia, e si ordinò una cosa molto nova, che non parse bene a tutti; e fu che nessuno studiante della terra, cioè figlioli de' naturali dell'India, odissero filosofia e teologia nelle nostre classi, ma solamente latino e casi di coscienza, e così si pose in esecuzione. E perché mi pare cosa d'importanza, l'ho voluta porre qui; né le cause perché si mossero mi paiono di molta efficacia, perché dicono che si fanno superbi con le lettere, che non vogliono servire in parrocchie basse, e fanno puoco conto de' molti de' nostri che in queste parti non udirno o non fecero molto frutto nella filosofia e teologia [...]* Ma tutto questo, e forse con molto maggior ragione, si può dire degli altri che studiano nelle nostre scuole qua nell'India et anco in Europa; né per questo si lascia di insegnare a tutti; quanto più che queste persone della terra, [...] rare volte tengono molto credito appresso gli altri huomini bianchi [...] Per l'altra parte vi è il costume universale di tutta la Compagnia di non accipere personas, et anco nell'India di tanti padri vecchi, santi e di sperientia, che sempre aprimo le scuole e favorirno tutti quei che ci vennero » ; « Cette année, on commença le cours de philosophie et l'on ordonna une chose tout à fait inhabituelle qui déplut à tout le monde : qu'aucun étudiant indigène, c'est-à-dire les enfants des autochtones indiens, ne suive les leçons de philosophie et de théologie dans nos classes, mais seulement celles de latin et les cas de conscience, et ainsi fut fait. Comme l'affaire me semble importante, j'ai voulu l'exposer ici. Les causes qui motivèrent cette décision ne me semblent pas d'une grande efficacité, parce que [les supérieurs] affirment que les lettres les rendent orgueilleux, qu'ils ne veulent pas servir dans de petites paroisses et qu'ils ont peu de considération pour nombre de nos Compagnons qui, en ces terres indiennes, ne suivirent jamais de cours ou qui furent de piètres élèves de philosophie et de théologie [...] Mais tout cela, et peut-être à plus forte raison, peut être dit à propos de ceux qui étudient dans nos écoles ici en Inde, mais également en Europe. Cela ne justifie pas l'abandon de l'enseignement pour tous, d'autant plus que les indigènes, [...] jouissent rarement de beaucoup d'estime auprès des hommes blancs [...] Par ailleurs, il y a la tradition de la Compagnie tout entière de ne pas accipere personas, y compris en Inde où tant de pères âgés, saints et expérimentés, ne cessèrent jamais d'ouvrir les portes de leurs écoles et d'accueillir tous ceux qui s'y présentèrent ».

⁹ LOYOLA, Ignace (de), *Exercices spirituels*, Paris, Desclée de Brouwer, 1985, première annotation, p. 27.

¹⁰ *Ibid.*, 22 p. 43 et 231 p. 139 ; Id., *Constitutions*, Paris, Desclée de Brouwer, 1967, volume I, « Examen général », chap. IV, 14. Cinquièmement, constitution n° 69, p. 34.

du Nouveau Monde et tous les hérétiques, protestants compris¹¹. Plusieurs *Ratio studiorum* durent être rédigées avant d'arriver à un consensus sur un *modus docendi*¹². A celle du Collège romain de 1560 vint s'ajouter celle du Collège germanique de Rome, tentant de faire écho à la nécessité d'établir une règle uniforme, telle que la constitution 455 l'appelle de ses vœux¹³. La centralité du Collège romain et son cosmopolitisme expliquent en grande partie qu'il fut le principal lieu d'expérimentation et finit par devenir la matrice des collèges des autres provinces. Dès sa fondation, il eut pour vocation l'accueil et la formation de membres des quatre coins de l'Europe, notamment de candidats aux missions apostoliques ultramarines. Ils y recevaient un socle commun d'enseignements en théologie, philosophie et en humanités, dans toute la diversité des arts libéraux : grammaire, dialectique, rhétorique, arithmétique, géométrie, astronomie et musique. Restait toutefois à rédiger un texte général sur la pédagogie et ses contenus, qui tira finalement sa substance de la synthèse de plusieurs autres textes successifs élaborés par certains théoriciens de l'enseignement et qui avaient déjà cours dans certaines provinces ou collèges particuliers : notamment les *Reglas para los studios de los collegios* de 1553 de Jérôme Nadal, l'*Ordo studiorum germanicus* du même auteur en 1563, le *De ratione et ordine studiorum Collegii romani* rédigé par le père Ledesma, fruit d'intenses consultations au sein du Collège romain. Le même père Ledesma adresse en 1564 au Général de la Compagnie, Diego Lainez, un vibrant appel à l'uniformisation de la pédagogie dans les collèges :

Que l'on écrive un livre dans lequel soit contenu de manière distincte et détaillée l'ordre entier des études, tant de ce collège que de tous les autres, dans lesquels il y a une, deux, ou trois, voire un plus grand nombre de classes de grammaire ou des autres matières d'enseignement ; et que cet ordre soit établi de manière distincte et détaillée, classe par classe et matière par matière, fonction par fonction et selon la diversité des choses, des actes, des disputes et de tous les autres exercices littéraires ; et une fois recueillis le jugement et l'approbation des supérieurs, que l'on décide sa mise en application, sans aucun engagement, sinon du suprême Conseil des Pères, de telle sorte qu'enfin il y ait déjà une certaine règle que le préfet des études et les maîtres suivent¹⁴.

Dès 1569, le Supérieur général Borgia prend l'initiative de diffuser aux provinces d'Espagne, de France, d'Aquitaine, d'Autriche, de Germanie Supérieure, du Rhin, du royaume de Flandre, de Lombardie, de Sicile et de Naples, une synthèse de ces textes retravaillés par les pères Ledesma et Maffei, portant notamment sur l'ordre des études d'humanités¹⁵.

Les instructions relatives aux études de théologie ne trouvèrent pas un immédiat consensus. Les controverses sur le contenus à enseigner rendaient difficile une universalisation de fait. Au-delà de l'attention toute particulière dont les modalités d'expression faisaient l'objet, la hiérarchie de la Congrégation était également préoccupée par la nature des propositions théologiques et par le contrôle de l'opinion des maîtres. Face aux multiples courants hérétiques, au luthéranisme, aux doctrines de Jean Huss et de John Wycliff, aux épigones italiens de l'averroïsme et autres libres penseurs (Marsile de Padoue,

¹¹ Paul III, « Regimini Militantis Ecclesiae », traduite dans Jacques Cretineau-Joly, *Histoire religieuse, politique et littéraire de la Compagnie de Jésus*, Paris, Veuve Poussielgue-Rusand, 1851, vol. I, p. 45.

¹² Julia, D., *op.cit.*, p. 116.

¹³ LOYOLA, I., *Constitutions*, Paris, Desclée de Brouwer, 1967, volume II, 4^{ème} partie, n° 455, p. 144 : « Les heures de cours, avec leur ordre et leur manière propre, les exercices de composition (qui doivent être corrigés par les professeurs) ou de dispute dans toutes les matières, la déclamation publique en prose ou en vers, tout cela sera indiqué en détail dans un traité à part, approuvé par le général, et auquel renvoie la présente constitution. Disons seulement que ce traité doit être adapté aux lieux, aux temps et aux personnes, bien qu'il soit bon, autant que possible, d'arriver à un ordre commun ».

¹⁴ LUKÁCS L., *op. cit.*, t. 2, 1974, p. 484.

¹⁵ *Ibid.*, p. 183.

Pietro d'Abano, Taddée de Parme, Gaetan de Thiene, Nicoletto Vernia, Antonio Genua, Girolamo Bugalino, Lazzaro Bonamico, Pomponazzi), l'orthodoxie était de rigueur¹⁶. La règle devant s'appuyer sur les seuls contenus approuvés par les docteurs de l'Eglise et la scolastique thomiste, il fut rédigé un corps exclusif de propositions doctrinales. Cette intransigeance, fruit des réflexions du père Ledesma, fut à l'origine de nombreuses querelles sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici. Les tenants de l'orthodoxie durent faire face aux plaidoyers de ceux qui, par tradition du débat et de la dispute, réclamaient une plus grande liberté intellectuelle, restreinte par les seules limites de la foi et des mœurs.

Au début des années 1580, l'élection du père Claudio Acquaviva comme Général de la Compagnie donne un coup de fouet à l'avancée des travaux, notamment sur les contenus, dans le sens d'une uniformisation des enseignements. Celle-ci constituait une demande formulée par les congrégations provinciales, en particulier sur les contenus théologiques et philosophiques règlementaires. Acquaviva, conscient de l'impasse consistant à imposer ou à prohiber en matière de doctrine, s'en remis au directoire des études de la Compagnie pour qu'il édicte des normes générales, plus conforme à l'esprit des pères fondateurs de l'Ordre. Salmerò comme Maldonado infléchirent le sens du décret d'Acquaviva de 1582 en ce sens : fidélité au magistère de Thomas d'Aquin sans pour autant exclure les autres autorités, dans les limites de la lecture qu'en faisait l'Eglise et des nouvelles opinions jugées subversives ou hérétiques¹⁷. Le Supérieur général prit l'initiative de convoquer une commission chargée de l'ordre des études. Composée de six membres venus de provinces d'Europe, elle rédigea deux traités qui formeront la *Ratio* dans sa version de 1586 : le *De Delectu opinionum* accompagné d'un commentaire sur l'usage des propositions tirées de la *Somme théologique* Thomas d'Aquin, le *Praxis et Ratio studiorum* qui établit l'ordre des matières à enseigner, à savoir les Ecritures, la théologie, la philosophie, les humanités, la pratique de la controverse et les cas de conscience. Les deux traités furent remaniés dès 1592, d'une part, devant le risque de querelles qu'aurait pu susciter une censure de la doctrine de Thomas par le classement d'un certain nombre de propositions définies et prohibées à l'initiative des rédacteurs, d'autre part, avec la nécessité d'intégrer les observations des congrégations provinciales qui avaient expérimenté la *Praxis et Ratio studiorum*. La Congrégation générale par la voix du recteur Roberto Bellarmino décida d'appliquer une logique de *consensus a minima* sur le *Delectu opinionum*, qui fut finalement supprimée de la version expérimentale de la *Ratio* de 1591. Par rapport à la version de 1586, on préféra un texte davantage pragmatique, nourri des amendements du *Textus retractatus* de la *Ratio* de 1586. La *Ratio atque institutio studiorum* de 1591 expose d'abord les prérogatives hiérarchiquement attribuées au Supérieur provincial, au recteur de collège et aux préfets d'études. Puis, elle aborde les prescriptions régissant le travail pédagogique proprement dit : celles des professeurs matière par matière, puis celles des classes, en philosophie, en grammaire, en rhétorique. Le texte s'achève enfin sur les règles administrant le travail des élèves. Plusieurs appendices viennent compléter l'ouvrage et

¹⁶ LEDESMA, Juan, *Quaedam quae docenda et defendenda sunt in philosophia*, Rome, 1564 in LASZLO Lukács L., *op. cit.*, t. 2, 1974, p. 500 « Il conviendrait peut-être de dresser la liste des questions controversées de notre temps avec les luthériens et d'ajouter à chacune ce qu'il faut affirmer afin que le professeur de théologie sache quelles sont ces questions, leur nombre et leur nature, et ce qu'il doit affirmer lorsqu'il veut en parler. Il conviendrait peut-être également, à propos de quelques-unes des principales matières de théologie, de noter quelques questions plus dangereuses et d'indiquer la position qui doit être défendue afin que nous disions tous la même chose, à propos de quelques cas de conscience, à propos des sacrements, du libre arbitre, de la grâce et du péché originel, de la justification et de la prédestination, peut-être aussi du mystère de la Trinité et de l'Incarnation ».

¹⁷ LUKACS, L., *op. cit.*, t. 6, 1974, p. 20-21 et JULIA D., *ibid.*, p. 123 et 128. Voir aussi *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 7, p. 350 : « Que les pères ne se sentent pas devoir être attachés à saint Thomas à tel point qu'ils ne puissent s'en éloigner en aucune matière, puisque même ceux qui se déclarent le plus ouvertement thomistes s'en éloignent parfois ; et il ne serait pas convenable de lier les nôtres à saint Thomas plus étroitement que les thomistes eux-mêmes ».

proposent des règles particulières propres à certaines provinces, des modèles de prélections, des explications de discours cicéroniens en classe d'humanités. Tout dans ce texte concourt à l'universalisation des enseignements, dans le sens d'une *renovatio*. L'ambition de ce modèle pédagogique visait plus loin que la seule formation des futurs cadres et membres de l'ordre ignatien. Il fallait également répondre à la demande d'éducation et christianiser, ou rechristianiser, le siècle, les nouveaux savoirs et leur circulation.

A l'école de l'orateur sacré

Une contextualisation est cependant nécessaire. Ce processus d'uniformisation de codes règlementaires éducatifs faisait écho aux mutations de la société européenne de cette fin de XVI^e siècle. Celle-ci est le théâtre d'une révolution culturelle dans laquelle la transmission de savoirs, à l'échelle macroscopique, passe de l'oralité à la culture du livre. Ce processus, qui mûrit au cours du siècle des réformes, s'inscrit dans des dynamiques économiques, sociales et politiques qui donnent lieu à une intensification de la demande de scolarisation. Désormais, les formes d'apprentissage quittaient l'espace privé et confidentiel de la relation précepteur-élève pour embrasser un horizon plus vaste, en voie d'institutionnalisation. Le modèle universitaire médiéval formait avant cette période les rares étudiants aux carrières cléricales, juridiques ou médicales, qui pour une part étaient issus d'une bourgeoisie citadine en pleine croissance, en mal de culture écrite.

Trouver un bon maître était coûteux et difficile d'autant qu'il n'existait à l'échelle des Etats et des municipalités aucune base institutionnelle à l'éducation. Si l'investissement jésuite sur le terrain de l'enseignement s'inscrivait dans la longue tradition de l'Université médiévale et de la formation des élites par le magistère de l'Eglise, la *Ratio* avait pour vocation de répondre aux nouveaux enjeux intellectuels, à l'érosion du système universitaire et à la mise en crise de l'aristotélisme comme unique fondement théorique des apprentissages. L'ordre ignatien s'attacha à redéfinir les champs disciplinaires et leur organisation, en s'appropriant d'abord tous les domaines du savoir, de la théologie à la philosophie en passant par les humanités, en ouvrant ses textes normatifs à des enseignements particuliers, comme les mathématiques, l'astronomie ou les arts mécaniques, en fonction des contrats de fondation signés entre les congrégations provinciales et les autorités locales¹⁸. S'il est vrai que la *Ratio* accueille les sciences dites dures et une philosophie naturelle inspirée d'Aristote, jamais l'exercice de la raison ne prend le pas sur la foi dans l'observation et la compréhension du monde physique. Dans la version de la *Ratio* de 1603, dans le chapitre dédié aux prérogatives du professeur de philosophie, il est précisé qu'il faut enseigner l'aristotélisme dans les limites de sa compatibilité avec la foi¹⁹. Nous reviendrons plus loin sur cette particularité de la doctrine pédagogique des Jésuites et sur la recherche de cet accord foi et raison. De fait, l'apostolat enseignant, tel qu'il fut défini par Ignace de Loyola, établissait un ordre hiérarchique des savoirs qui n'était que le reflet de l'identité et de l'académisme jésuite :

La fin de la Compagnie et des études étant d'aider le prochain à connaître et à aimer Dieu et à sauver son âme, et le moyen le plus propice à cela étant la faculté de théologie, c'est à elle qu'il faut se consacrer principalement dans les universités de la Compagnie [...] Comme la doctrine théologique aussi bien que sa mise en pratique exigent (spécialement à notre époque) la connaissance des humanités et des langues latine et grecque, on aura de bons professeurs de ces

¹⁸ ROMANO, Antonella, « Les collèges jésuites dans le monde moderne (1540-1772) » in *Communications*, 72, 2002, p. 129-140.

¹⁹ DEMOUSTIER A. et JULIA, D. (éd), *op. cit.*, p. 124 et ROMANO, A., *op. cit.*, p. 136.

matières et en nombre suffisant. De même on pourrait en avoir pour d'autres langues comme l'hébreu, le chaldéen, l'arabe et l'indien, là où ces langues sont nécessaires ou utiles pour la fin qui a été dite, compte tenu des différents pays et des raisons qui peuvent pousser à enseigner cette langue. Et de même, comme les Arts ou les « sciences naturelles » disposent les esprits à la théologie et servent à en avoir une parfaite connaissance et pratique, tout en étant par eux-mêmes une aide pour la même fin, ils doivent être traités avec le soin qui convient et par des professeurs érudits ; on cherchera sincèrement en tout cela l'honneur et la gloire de Dieu notre Seigneur²⁰.

Nombre de collèges universitaires à travers l'Europe reprirent à leur propre compte les exigences intellectuelles et esthétiques de l'humanisme italien, notamment la place accordée à la rhétorique.

Dès avril-mai 1546, le Concile de Trente s'était préoccupé du problème de l'« expression », en plaçant au cœur de l'enseignement de la doctrine la prédication et l'*optimus praedicator*. Le décret *De lectoribus et praedicatoribus sacrae scripturae* donnait les lignes de l'organisation de la doctrine chrétienne, une description du bon prédicateur et les modalités de sa mise sous surveillance. Inspiré de la figure de Paul de Tarse, l'enseignant moderne, dans ses déterminations institutionnelles, était né et avec lui l'*ethos* de l'orateur sacré. Il lui était prescrit une rigoureuse fidélité à l'Écriture interprétée selon la tradition des Pères de l'Église et des grands docteurs de la Foi, une mesure dans l'enseignement des contenus limités aux vérités nécessaires pour le Salut, un strict refus de la frivolité et du subjectivisme. A cela s'ajoutent une doctrine du style convenable et des rapports entre vérité et éloquence, qui définissent dès lors la norme de communication dans la société tridentine :

Qu'ils s'efforcent non tant d'enseigner, charmer et fléchir avec les tours persuasifs de la sagesse et de l'éloquence humaines que de se faire écouter volontiers, avec intérêt et soumission, dans une manifestation d'inspiration et de vertu, c'est à dire de façon à ne pas attaquer en fait ce qu'ils défendent en parole. Se souvenant qu'ils sont des pêcheurs d'hommes, qu'ils lavent leurs filets et que leurs mots soient, comme les paroles de Dieu, chastes, purs, éprouvés, étrangers à l'erreur, la corruption, la ruse, l'adulation, la cupidité, le désir de vaine gloire et d'ostentation. Et qu'ils ne prêchent pas une chose dans les discours publics, une autre dans les conversations privées, mais partout le même chose et toujours pour l'édification des auditeurs. Qu'ils menacent, reprennent, et supplient, pressant à temps et contretemps, mais toujours avec patience et conformément à la doctrine, et, comme l'a dit le plus grand des prédicateurs, dans un esprit de douceur, afin que l'âpreté des reproches ou un blâme outrageant ne dispersent ni ne perdent ceux qu'on aurait dû et pu rassembler et sauver par le Christ Jésus²¹.

Ce rapport enseignement de la vérité / souci de l'éloquence, synthèse paulinienne et augustinienne, emprunte à l'humanisme profane la règle aristotélicienne de *mésotès*, de juste mesure entre simplicité et digne véhémence : cinq décennies plus tard, en Chine, c'est avec ces mêmes ingrédients que le missionnaire jésuite Matteo Ricci ouvre son traité sur la Chine :

Della Causa di scrivere questa Istoria e del modo che in essa si ha da procedere. [...] mi mossi adesso a raccogliere e disporre in ordine le cose più notabili di quelle che sino dal principio avevo notate in questa materia. Posciaché la maggior parte o passorno per le mie mani o seppi molto esattamente ; accioché se alla Divina Maestà piacesse di sì piccolo seme farne nascere e ricogliere qualche buona messe nella sua Chiesa Cattolica, sapessero i devoti fedeli che

²⁰ LOYOLA, I., *Ecrits*, traduits et présentés sous la direction de Maurice Giuliani, Paris, Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1991, p. 502-503.

²¹ Formule du 13 avril 1546, « Decretum de lectoribus et praedicatoribus sacrae scripturae » in *Concilium Tridentinum, Diariorum, Actorum, Epistolarum, Tractatum nova lectio*, Fribourg, ed. Societas Goerresiana, 1911, p. 107.

veniranno dipoi, di dove hanno da comenzare a dare a Dio le debite grazie e narrare le sue alte meraviglie fatte in questi ultimi secoli a lontanissimi popoli. [...] Per esser questa opera di ridurre e convertirre anime alla fede catholica, non si deve dubitare esser tutta opera d'Iddio ; e così non serà necessario nel riferirla usare di altri ornamenti di parole ; poiché la semplice verità schiettamente proposta è quella che più diletta et aggrada in simili materie alle pietose orecchie²².

Les œuvres chinoises du missionnaire de Macerata sont porteuses elles aussi de l'éthique tridentine de l'orateur, sa préoccupation du style, le souci de la *delectatio* contre l'âpreté des scolastiques et des spirituels, dans un parfait syncrétisme entre les prescriptions de la réforme catholique et la rhétorique profane.

L'académisme jésuite se veut une scrupuleuse résonnance d'une nouvelle philosophie de la transmission autour de la figure de l'*orator*, icône païenne, inspiratrice de l'humanisme érudit, à laquelle Charles Borromée donne de nouvelles lettres de noblesse chrétienne dans ses *Instructiones praedicationis Verbi Dei*²³. Chargé de restituer à la parole chrétienne crédit et autorité, le prédicateur-enseignant se pose comme la figure sainte et héroïque se distinguant par son art consommé de la parole, emprunté à Cicéron et aux virtuoses de Seconde Sophistique. Charles Borromée fixe toutefois les limites de cette élocution chrétienne en prescrivant qu'il est nécessaire de préférer à la distanciation esthétique le discours louable, à la citation, la force du témoignage et l'idéal d'une vie incarnée. En 1574, l'évêque de Vérone, Agostino Valier, dans ses *De Rhetorica ecclesiastica ad Clericos*²⁴, tout en mettant en avant la figure du prédicateur-enseignant, fait la proposition d'un enseignement pluridisciplinaire où l'éducation humaniste, bien que subordonnée à l'activité pastorale, prend toute sa place. Cette volonté de concilier pensée chrétienne et savoir profane va clairement dans le sens d'une reconquête et d'un recentrage apostolique au cœur du siècle, parmi les hommes.

Avant même Charles Borromée, Ignace de Loyola, dans son *Autobiographie*²⁵, avait jeté les bases de cette figure du prédicateur, scriptural en l'occurrence, qui enseigne autant par sa parole que par l'image que compose sa personne toute entière : une image spirituelle et incarnée dont l'intensité emporte l'adhésion d'un auditoire et d'un lectorat en voie d'instruction. L'idée d'une éloquence serve va naturellement de pair avec l'institutionnalisation de l'enseignement et la normalisation de l'instrument rhétorique. Sur le modèle aristotélicien, les orateurs doivent se plier à un enseignement où plaisir cognitif et plaisir esthétique finissent par ne constituer qu'une seule et même chose. Dans la pratique, les premiers compagnons d'Ignace, comme Lainez ou Nadal, ne répugnaient pas à un certain goût pour la *concinnitas* et la prose artiste de Cicéron²⁶. L'éloquence cicéronienne se révélait le complément indispensable de l'idéal d'expression logique. Le socle de l'humanisme de formation à diffuser dans les collèges de l'ordre ignacien devait allier un solide enseignement de grammaire et de philologie, nécessaire à la pureté de l'expression linguistique des futurs prédicateurs, à un programme théologique et philosophique où étaient convoqués à la fois Thomas d'Aquin et Aristote, figures tutélaires du discours raisonné et de la doctrine.

²² RICCI, M., *Della entrata della Christianità e Compagnia di Giesù in Cina*, Macerata, Quodlibet, 2000, p. 5-6.

²³ BORROMEI, Charles, *Instructiones Praedicationis Verbi Dei, et confessoriorum, olim a S. Carolo ex praescripto Concil. prouinc. editae. Nunc vero iussu illustriss. & reuerendiss. d.d. Marini Georgii episcopi brixien. Ad vsum concionatorum, parochorum, & confessoriorum huius ciuitatis, & Dioecesis denuo impressae. ...Adiecta est Martini Fornarii ex Societ. Iesu ...*, Brixiae, apud Io. Baptistam Bozzolam, 1621.

²⁴ VALIER, Agostino, *De Rhetorica ecclesiastica ad clericos libri tres*, Veronae : apud Sebastianum & Joannem à Donis, 1574.

²⁵ Edition de référence LOYOLA, I., *Le récit du pèlerin*, Namur-Paris, Fidélité/Salvator, 2001.

²⁶ MOUCHEL, Christian, « Les rhétoriques post-tridentines (1570-1600) : la fabrique d'une société chrétienne » in Fumaroli, Marc (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne 1450-1950*, Paris, PUF, 1999, p. 453.

Ainsi, la *Ratio studiorum*, dès sa première version de 1591, se présente comme la synthèse de nombreux ouvrages à l'usage de la Compagnie qui instituaient l'enseignement de la grammaire diachronique et synchronique et le magistère d'Aristote, de Cicéron et de Thomas d'Aquin : le *De arte rhetorica libri tres, ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano deprompti* du père Soarez, paru à Coïmbre en 1562, les *Institutionum dialecticarum, libri octo* du père Fonsaca (Lisbonne, 1564), le *De institutione grammatica* du père Alvarez (Lisbonne en 1572), la même année paraissent les *Commentaria in universam Aristotelis logicam* par le père Toledo (Rome, 1572), auteur également des *Commentaria* sur la *Physique* (1573) et sur le *De anima* d'Aristote (1575), tandis que le père Suarez fait paraître, à partir de 1590, ses *Commentaria et disputationes* sur la *Somme théologique* de Thomas d'Aquin. A cela s'ajoute l'influence de deux grandes figures de la Compagnie dans le domaine de la réflexion rhétorique : Giulio Negrone et Francesco Benci.

Dans ses discours de 1582-1583, Negrone réaffirme les vertus pédagogiques de la langue de Cicéron, notamment pour sa clarté, sa pureté et sa précision. C'est le style des *Philippiques* qui incarne le mieux²⁷, selon Négrone, l'idéal d'entendement pour tous les rhéteurs de la Compagnie, car son discours s'articule sur l'*illustratio*, vertu rhétorique essentielle déjà décrite par Jacques Lainez dans ses *Monita pro iis qui concionandi munus suscipiunt* de 1563, comme « qualité d'un discours si clair qu'il semble mettre les choses sous les yeux »²⁸. Au cœur de cette réforme pédagogique, il s'agissait donc de concilier la théologie avec le meilleur de l'éloquence païenne, d'abord pour former les nouveaux apôtres de la foi, ensuite pour rapprocher le profane du sacré, le religieux du temporel, le maître de l'élève. Girolamo Benci, professeur de rhétorique au Collège romain, joua lui aussi un rôle central dans la formulation de ce nouveau canon pédagogique. Son *De stylo et scriptione* (1590) définit un idéal d'expression ou communie éloquence et sagesse chrétienne, style sublime et pensées imprégnées de sainteté. Après les *Exercices spirituels* d'Ignace, la Compagnie, en jetant les bases de la *Ratio studiorum*, disposait d'un nouvel instrument de reconquête des âmes par la culture, qui préférait à un humanisme d'érudition un humanisme de formation intellectuelle, autrement dit une tête bien faite à une tête bien pleine.

L'enseignement de la philosophie naturelle dans l'accord foi et raison

Lorsqu'il évoque l'enseignement de la philosophie naturelle dans les pages de la *Ratio*, c'est à juste titre que Gabriele Baroncini parle de « nouvel aristotélisme jésuite », comme singularité de ce grand texte normatif²⁹. Le magistère de la Compagnie doit être pensé dans la perspective de la pastorale et de la grâce efficace. La Congrégation générale prescrivait l'utilisation optimale des compétences de chacun, l'établissement d'un réseau de

²⁷ Les *Philippiques* étaient enseignées aux novices autochtones par les missionnaires jésuites en terres ultramarines, en Asie comme en Amérique. Ainsi, le même Matteo Ricci précédemment cité, dans une lettre de 1580 évoque ses déboires dans sa tentative de prodiguer des cours sur la première *philippique* : « Novas de mim são não me poder livrar desta gramatica. O anno passado ly em Goa, e contra parecer de todos ly huma lição de grego, porque o p. Provincial me dava aso pera isso : em menos de tres meses fiz perto de huma duzia que pudião ouvrir huma lição e comecei a primeira Filippica, mas huma doença que deu com migo à costa deo tambem ao grego, que nunca alevantou mais a cabeça. ». Traduction : « En ce qui me concerne, disons que je suis dans l'incapacité de me défaire de cette grammaire. A Goa l'an dernier, contre l'avis de tous, je lus une leçon de grec, parce que le père provincial me l'avait permis : en moins de trois mois je réunis environ une douzaine de personnes capables de comprendre une leçon et commençai la première *philippique*, mais une maladie fit tout échouer, et y compris le grec qui ne fut jamais plus proposé » in RICCI, M., lettre n° 4 du 30 novembre 1580 à Gian Pietro Maffei, à Coïmbra, de Cochín, *Lettere*, Macerata, Quodlibet, 2001, p. 24-25.

²⁸ *Ibid.*, p. 451.

²⁹ BARONCINI, G., *op. cit.*, p. 163.

communication à l'échelle du monde capable de faire circuler et de diffuser l'information, l'introduction d'instances de contrôle et d'instruments de propagande, l'instauration d'une politique de formation pour les missionnaires et les convertis, la mise en œuvre d'une méthode apostolique efficiente. Chacun de ces caractères contribua à forger l'identité du nouvel apôtre de la foi. Cette volonté de se structurer, alliée au souci d'efficacité, œuvra à la formation d'un corps d'élite.

On s'interrogea en particulier sur les modalités pédagogiques de la diffusion de l'Évangile. S'il fallait mobiliser les qualités spirituelles de chacun, comme la charité, les charismes, la ferveur et la prière, l'action sur le terrain apostolique exigeait de puiser aussi dans les ressources personnelles, notamment pour les élus aux missions d'outre-mer. La résistance physique et mentale, les aptitudes pour les langues, le savoir théologique, les compétences scientifiques et artistiques, la maîtrise de la rhétorique et l'esprit de persuasion constituaient des critères de sélection pour les jésuites appelés à servir non seulement les desseins divins, mais aussi la bonne marche de la congrégation en terre païenne. Ces qualités devaient être secondées par l'adhésion à certaines valeurs aristotélico-thomistes comme le recours à l'esprit rationnel, la prudence, la patience, la reconnaissance universelle de la dignité humaine, la confiance dans l'élévation de l'individu par le savoir, les vertus de l'enseignement et la valorisation du dialogue sur le terrain de la culture. Dans le prologue des *Constitutions*, la raison est, avec l'imitation des saints, l'une des deux sources de l'enseignement des Jésuites³⁰. Ennemie des passions désordonnées, la raison, comme la charité, est l'une des nécessités impérieuses qui conditionnent l'action du Compagnon de Jésus³¹. Dans les *Exercices spirituels*, elle est ce qui fait obéir les sens³², conditionne les choix³³, permet le discernement et le jugement moral³⁴. Dans le paysage renaissant de l'Europe post-tridentine, elle s'impose comme valeur fondatrice de l'humanisme et de l'esprit scientifique qui animent le tournant du XVII^e siècle, la pierre angulaire du savoir et de sa transmission. Il a souvent été affirmé, à juste titre, que l'humanisme de formation des Jésuites était le fruit d'un profond syncrétisme entre la philosophie aristotélicienne et la théologie scolastique et thomiste de Paris³⁵. Par aristotélisme thomiste, il faut entendre tentative de synthèse entre la foi et la raison. Toutefois, cet essai de conciliation entre la philosophie réaliste d'Aristote et le dogme chrétien entend infléchir la pensée du Stagirite, au sens où l'on y distingue les vérités accessibles à la raison de celles qui lui échappent, c'est-à-dire des mystères pénétrables par la seule foi, définie comme obéissance absolue à la parole de Dieu. Dans le thomisme, la philosophie du réel d'Aristote est selon la formule consacrée *ancilla theologiae*. Bien qu'elle soit subordonnée à la théologie, elle s'unit à celle-ci pour s'offrir comme l'un des deux leviers que le chrétien actionne pour creuser son sillon vers la béatitude. La pensée aristotélicienne s'impose donc elle-même comme un premier échelon théologique, au sens où elle peut se définir comme théologie naturelle au regard d'un second échelon qui serait celui de la théologie révélée.

³⁰ LOYOLA, I., *Constitutions*, cit., constitution n° 134, p. 55.

³¹ *Ibid.*, constitutions n° 305, p. 105, et n° 631, p. 201.

³² LOYOLA, I., *Exercices spirituels*, cit., « Additions », 87, 2, p. 72.

³³ *Ibid.*, 182, 1, p. 111.

³⁴ *Ibid.*, 314, 1, p. 183.

³⁵ « In curriculum, too, the Jesuits combined the best of different traditions : their lower faculty of languages, literature, and rhetoric was largely adopted from the Humanists, while the higher faculties of arts (or philosophy) and theology were modelled on the Aristotelian philosophy and Thomistic theology of Paris. While the curriculum was certainly novel in its ability to weave together these disparate educational threads, the choice of Aristotelian philosophy for the arts faculty places the Jesuit educational program firmly in one of the oldest and most established university traditions, Scholastic Aristotelianism », Alison Simmons, « Jesuit Aristotelian Education : The *De anima* Commentaries » in O'MALLEY, J.W., *The Jesuits, Cultures, Sciences and the Arts, 1540-1773*, vol. I, Toronto, University of Toronto Press, 1999, p. 522.

Au sein du système thomiste, cette conjonction théologie naturelle – ou philosophie du réel – et théologie révélée rend possible l'exercice de la foi et l'usage de la raison. Toutefois, rien ne peut venir à l'encontre de la *Sacra doctrina*. En tant que principe ordonnateur rationnel, la raison, ou *logos* - et les sciences qui procèdent de celui-ci- ne peut contester les vérités révélées. Comme raison du monde et ordre du siècle, le *logos* incarne l'archétype, le modèle primitif des choses et des idées considérées dans leur atemporalité et leur fixité. Dans la théologie médiévale, il se confond d'ailleurs avec la philosophie des Anciens Grecs, l'aristotélisme et le platonisme en particulier. Dans la théologie catholique, le *logos* s'identifie à la deuxième figure de la Trinité, c'est-à-dire à la fois le Christ et le Verbe. Pour l'Église, il est la matérialisation de Dieu sur la terre, ou plus exactement de son rapport aux hommes au travers d'un discours rationnel incarné. Dans le thomisme, le principe d'*ordo seculum* est intrinsèquement associé à la théologie, car ils tendent tous deux à la même fin. L'ordre naturel peut être traité en tant que tel ou comme création divine, ce qui justifie la distinction entre théologie naturelle et théologie révélée. Inversement, cet axiome valide l'idée qu'il puisse exister une distinction entre raison naturelle et raison éclairée par les lumières de la Révélation. C'est en ce sens que le thomisme entend et intègre les bases de la philosophie réaliste aristotélicienne³⁶. On la retrouve notamment dans la théorie de la connaissance telle que Thomas d'Aquin et la scolastique la conçoivent. Selon l'adage scolastique *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*, autrement dit, il n'est de connaissance que par les sens, la connaissance intellectuelle n'étant qu'une abstraction de la connaissance sensible. Thomas d'Aquin soutient la prépondérance du corps sensitif comme don divin, en opposition aux idées du platonisme plotinien pour lequel les sens, en tant qu'instruments de connaissance du réel, nous trompent sur sa nature, car ils emprisonnent l'âme, seul moyen d'accéder à la vérité du monde. L'aristotélisme jésuite a récupéré dans le thomisme réaliste l'idée que le principe de transcendance divine est sensoriellement et empiriquement accessible en ce monde. Si Dieu est transcendant, parce que situé au-delà de toute expérience et de tout entendement, il est paradoxalement immanent à la nature et aux lois naturelles, et l'homme peut voir à travers elles l'expression de son essence.

Cependant, cette connaissance indirecte de Dieu par la seule raison et par la théologie naturelle, c'est-à-dire la compréhension de Dieu dans sa seule immanence, sans la Révélation, ne permettent pas d'accéder pleinement à l'entendement de son essence et de sa transcendance, qui n'est possible que par la connaissance des vérités révélées, dont les manifestations sont les théophanies, les témoignages de la vie des prophètes par les textes sacrés, l'inspiration des grandes figures du panthéon chrétien, les miracles, etc. Néanmoins, dans le thomisme, l'exercice de la loi naturelle permet d'identifier des preuves de l'existence de Dieu, une immanence comme un avant-goût de transcendance. D'ailleurs, dans sa *Somme théologique*, à la question 2, articles 2 et 3, Thomas d'Aquin invoque les preuves cosmologiques de notre monde terrestre censées nous amener à l'existence de Dieu³⁷.

Ce postulat aristotélico-thomiste ne fut jamais remis en cause dans toutes les éditions de la *Ratio* qui suivirent celle de 1599. Pour ses rédacteurs, la connaissance du monde physique devait s'appuyer sur la rationalité aristotélicienne, ce qui explique le maintien de son enseignement dans les classes de philosophie des collèges de l'ordre ignatien jusqu'à la fin du XVIII^e siècle³⁸.

³⁶ BREHIER, Emile, *Histoire de la philosophie*, Paris, PUF, 1989, tome I, chapitre VIII, p. 586 et suivantes.

³⁷ D'AQUIN, Thomas, *Somme théologique*, Paris, CERF, 1984, tome I, p. 170-172.

³⁸ ROMANO, A., *op. cit.*, p. 136.

Fortune du canon pédagogique de la Compagnie

Le long débat qui forgea ce canon pédagogique trouva sur le terrain toutes sortes d'expérimentations. C'est ainsi que se constituèrent les deux pôles pédagogiques à la base de l'humanisme de formation des Jésuites : l'un à Paris, l'autre en Allemagne dans les écoles des Frères de la vie commune, association d'hommes qui, sans être des religieux cloîtrés, vivaient en communauté au cœur de la société, d'où l'expression « vie commune ». Renonçant à l'austérité des ordres monastiques, ils privilégiaient la prière personnelle, l'« oraison mentale » et la lecture silencieuse³⁹, tout en mettant au point une pédagogie scolaire, inspiré de l'humanisme philologique italien, capable de faire face au nombre croissant des élèves sans multiplier le nombre d'enseignants. Calvin et Ignace de Loyola achevèrent leurs études dans deux collèges parisiens des Frères de la vie commune et s'inspirèrent de ce *modus parisiensis* pour inventer leur propre méthode académique. Ils donneront naissance à l'échelle européenne à un modèle pédagogique identique mais bifrons : le Collège parisien et l'Académie réformée. Ce modèle académique reposait sur le statut du Collège, établissement reconnu par le droit, le rendant capable de recevoir des legs et des revenus de biens d'Eglise pour résoudre le lancinant problème financier⁴⁰.

Pour Ignace de Loyola, l'orientation de l'Ordre vers la formation intellectuelle de ses membres tient à deux principales raisons : d'une part, une expérience existentielle et spirituelle particulière, d'autre part, la vocation de la Compagnie à l'itinérance. Ignace, pèlerin expulsé de Palestine, se trouve contraint d'abandonner son rêve médiéval d'un apostolat vécu à Jérusalem. Cet échec le conduit à se jeter frénétiquement dans les études pour aider les âmes perdues. Chez Ignace, celui des *Exercices spirituels* et des *Constitutions*, l'intensité de l'expérience spirituelle se confond avec l'écriture, la mission pastorale avec la formation de soi et des autres qu'il faut étudier à la foi, au siècle présent et au siècle futur, au profane et au sacré dans sa totalité : « les études prenaient tout l'homme » comme l'énonce la constitution n° 76.

La vocation de la Compagnie à l'itinérance missionnaire suggérait un engagement total dans un apostolat libre de contraintes institutionnelles. Pour ce faire, les Jésuites se créent un réseau de mécènes et de pourvoyeurs de fonds nécessaires pour établir les collèges universitaires capables d'accueillir les jeunes jésuites en formation. Les bienfaiteurs n'acceptèrent l'effort financier qu'à la condition que les collèges forment les jeunes de l'ensemble de la société et que le cadre universitaire puisse s'ouvrir à la nouvelle demande scolaire. Ainsi à Messine, en 1548, les collèges des professeurs est sustenté par des fondations liées par contrat pour que les enseignants puissent exercer gratuitement. Ces contrats prévoyaient également la subsistance des jeunes jésuites bénéficiaires de l'enseignement de leurs aînés. La plupart des maîtres étaient des religieux qui parachevaient leur formation, en assurant l'enseignement des classes élémentaires. L'étudiant devenu bachelier se préparait à la licence en « lisant », en devenant lecteur, c'est à dire en enseignant lui-même le cours sous la présidence du Maître.

Si la mission reste la vocation de la Compagnie, l'enseignement n'en est pas moins le corollaire indispensable pour que les Jésuites en soient pleinement capables. L'enseignement est en outre un contrat de services mutuels avec la société civile : il contribue à sa transformation et sert de socle à l'évangélisation. Les forces sociales favorables à la réforme

³⁹ DEMOUSTIER, A. et JULIA, D., « Avant-propos » in « *Ratio studiorum* », cit., , p. 14.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 15.

catholique susciteront en moins de cinquante ans la création de trois cent cinquante collèges à travers l'Europe.

La croissance rapide des membres de la Compagnie à partir de 1550 supposait une organisation capable de permettre le bon gouvernement des collèges tout en prenant en charge les missions apostoliques, le recrutement et la formation des nouveaux membres de la Congrégation. Le Supérieur provincial nommait, sur suggestion de sa Consulte, un recteur pour chacun des collèges, à la fois supérieur religieux et directeur de l'établissement. Le Provincial affectait les professeurs en mutation et nommait les jeunes prêtres promus au rang d'enseignant, une fois leurs études de théologie terminées. Leur formation était pluridisciplinaire puisqu'elle devait intégrer la grammaire, la philosophie, les humanités et la théologie. En 1599, dix-huit provinces autonomes occupaient l'Europe. Cette structure internationale était rendue possible grâce aux efforts de jésuites espagnols et italiens formés pour la plupart en Italie. Ce maillage international assurait le bon financement de chaque province et une liberté suffisante face aux pressions des autorités locales. Les *Constitutions* stipulent qu'à chaque échelon de la hiérarchie le pouvoir est délégué, ce qui contribue au contrôle du bon gouvernement, mais aussi à humaniser le principe d'obéissance, notamment lors de consultations et d'examens de conscience.

Pédagogie pragmatique et fondement de l'académisme apostolique

La *Ratio studiorum*, avant son ultime version de 1599, fut appliquée dans les collèges de toute l'Europe et dans les provinces ultramarines, territoires de mission. La « manière de Paris » constitua la base des premières activités professorales, car plus à même de répondre à l'exigence de progression des disciplines et d'animation de la masse des élèves. Ce n'est que dans un second temps que le champ des auteurs à étudier et à commenter s'étendit et que fut introduite la pluridisciplinarité.

La *Ratio studiorum* fixe les principes de base pour chacune des fonctions d'enseignement et d'encadrement, du provincial au lecteur, sans oublier celles des groupes d'élèves volontaires regroupés en « académies ». La relation pédagogique professeur élève s'articulait en deux axes principaux : d'une part, l'utilisation de procédures combinant oral et écrit, d'autre part, l'organisation de groupes d'élèves de sorte qu'ils puissent évoluer dans une certaine autonomie par rapport au professeur. Les *corpus* s'uniformisent au même titre que les méthodes d'enseignement. On prescrit le choix des textes d'étude pour les humanités, le type de grammaire à utiliser, la concomitance de l'enseignement du grec et du latin, les moyens d'émulation, les livres à consulter, les vacances, la discipline et la piété, le passage d'une classe inférieure à supérieure, la répartition des matières à l'intérieur des heures de la matinée et de l'après-midi, l'adoption du *modus agendi*. Aux professeurs de rhétorique et d'humanités, on propose des modèles de leçon : les discours de Cicéron, comme le *pro sextio*, l'explication d'un texte de Quinte-Curce, le récit de la victoire d'Alexandre à Célène en Phrygie. La *Ratio* dissèque par exemple, étape par étape, l'explication d'un discours en classe de rhétorique :

Un maître cultivé et passionné d'éloquence doit s'appliquer à faire parfaitement comprendre à ses élèves ce que dit l'orateur et comment il le dit ; et cela, en fonction de l'imitation, qui est bien le plus grand fruit à tirer de la lecture de Cicéron [...] voilà les conseils généraux ; venons-en maintenant aux conseils particuliers. D'abord, si on entreprend d'expliquer un discours, il faudra exposer brièvement et clairement le sujet ; ensuite, il est souhaitable de préciser le genre de la cause en même temps que le genre oratoire. [...] après quoi, il faut esquisser en peu de mots l'art de tout le discours [...] Finalement, le maître d'éloquence doit

se proposer d'observer dans un discours de Cicéron l'habileté mise en œuvre par l'artiste, comme le font les sculpteurs avec le Doryphore de Polyclète, qu'ils ont appelé « canon » [...] nous prendrons le début du discours Pour Sextius, et nous nous efforcerons de montrer tout ce qui se présente dans cette partie ; et nous composerons deux prélections : la première entreprendra d'expliquer le discours ; la seconde achèvera l'explication commencée⁴¹.

La première prélection, qui présente le contenu du texte et son auteur, est suivie d'une cause, d'une étude de la cause et du genre du discours, qui précède une analyse de l'art discursif et de l'exorde. La seconde prélection complète l'explication par une approche linéaire et thématique du texte, s'interrogeant à la fois sur des questions de forme et de contenu. Cet exemple illustre assez clairement les perspectives de la *Ratio studiorum*, qui aboutit à une systématisation des apprentissages et des rythmes, ainsi qu'à une rationalisation de l'enseignement. Le plus souvent, le point de départ en est la lecture d'un livre choisi parmi les grands auteurs grecs ou latins. Les matières sont différenciées par le choix de l'auteur de référence ou par la manière de le commenter. L'étude d'Euclide est subordonnée à la géométrie, celle de Thomas d'Aquin à la doctrine, l'exploitation du *corpus* de Cicéron à la rhétorique et/ou à la grammaire, un cours sur les textes de Quinte-Curce à l'histoire ou à la rhétorique.

Le rythme didactique qui parcourt le temps de la classe comprend trois étapes étalées sur deux demi-journées de travail. Dans un premier temps, le professeur commence la « leçon », il lit à haute voix un texte choisi et le commente, c'est la *praelectio*. Le maître « interprète » pour que les élèves assimilent et amorcent leur propre compréhension. Le deuxième temps est celui de la « répétition » où les élèves sont invités à redire à haute voix ce qu'ils ont compris. C'est le moment pour les autres de vérifier leurs notes et leur compréhension, de suppléer, le cas échéant, à la défaillance du compagnon interrogé. Le troisième temps est celui de la « concertation », consacré à l'adaptation de la dispute philosophique, telle qu'elle est pratiquée dans les facultés universitaires. Cette concertation est reprise de façon organique le samedi après la répétition globale des acquis de la semaine. Pour ce faire, l'élève élabore pendant la semaine son propre texte, autrement dit, la première séquence pédagogique s'ouvrant sur la lecture orale d'un texte écrit doit conduire à l'exercice de l'écriture personnalisée.

Ce moment pédagogique s'achève par une séance d'exercices écrits à faire sur le champ en présence du maître ou à la maison. La correction se fait en classe entre élèves à partir d'un modèle fourni par le maître, dont la présence est toujours nécessaire.

La classe fonctionne sur le principe de l'émulation binaire. Elle se divise en deux équipes solidaires, chacun ayant son émule chargé d'intervenir en cas de défaillance de celui qui est appelé à répéter. Ce système crée émulation solidaire et concurrence, toutes choses nécessaires à la recherche d'une excellence portée par le charisme et les capacités de l'enseignant, la progression étant au cœur du dispositif. Aux règles communes des classes et des professeurs, il faut ajouter les règles particulières des différentes académies (théologiens et philosophes, rhétoriciens et humanistes, grammairiens).

⁴¹ *Ibid.*, p. 250-253.

Conclusion

A la lecture de ce parcours à travers les déterminations et l'organisation de cette académie qui fit florès pendant plus d'un siècle et demi (1773 signe en effet la suppression de la Compagnie par Clément XIV), d'aucuns diront ou pourront suspecter – à tort ou à raison – que ce formatage des esprits a pu conduire à la formation académique de générations d'intellectuels endoctrinés, davantage adeptes du psyttacisme que de l'hétérodoxie, plus enclins à la dissimulation, à l'hypocrisie et au verrouillage sophistique⁴² qu'à l'honnêteté intellectuelle. Dans ses *Provinciales*, Pascal épingle ces jésuites-conseillers des princes, dont la raison raisonnante et la prétention rhétorique en font davantage des comploteurs que des âmes de piété. Voltaire, lui-même formé à l'école de la *Ratio*, en dénoncera le fanatisme, la vision monolithique, leur rôle dans l'Inquisition⁴³. Mais la vérité historique nous apparaît moins essentialiste et plus contrastée. La *Ratio studiorum* semble le point culminant d'un « intellectuel collectif »⁴⁴ qui a remis en question la fabrique de la société chrétienne. Fortement insérés dans la société civile, ils ont su assumer l'héritage du christianisme médiéval pour l'adapter aux changements de la culture et de la vie sociale des XVI^e et XVII^e siècles. Si l'académisme jésuite a institutionnalisé une vision chrétienne de la transmission des savoirs, il est aussi à l'origine d'une religiosité ouverte sur le siècle, et d'une organisation scolaire proportionnée à la nouvelle demande d'instruction et d'érudition, aussi bien chez les laïcs que parmi les religieux. La *Ratio studiorum* venait pallier le déssaisissement de la responsabilité de l'enseignement par les Etats catholiques qui, faute de pouvoir l'assumer, l'ont confié aux Jésuites et aux congrégations qui les suivirent. Cela eut pour conséquence que les Jésuites furent très souvent, au travers de personnalités d'exception, à l'avant-garde d'aventures intellectuelles et spéculatives : Christophe Clavius dans le champ des mathématiques, Matteo Ricci pour la sinologie moderne, Juan de Mariana et Claudio Acquaviva pour les utopies politiques. Cet académisme jésuite, par le truchement de la *Ratio studiorum*, s'inscrit aussi clairement dans des perspectives politiques. Il n'est pas le lieu ici de reprendre les arguments de Robert Bireley sur la contribution des Jésuites à la réflexion sur la conduite de l'Etat baroque⁴⁵. Nous rappellerons seulement que sa rédaction s'intègre dans un contexte général de reconquête pour l'Eglise romaine et d'affirmation pour la Compagnie, en concurrence avec les autres ordres religieux et les églises réformées, actives elles-aussi sur le terrain auprès des chrétiens d'Europe et des pouvoirs en place. A cela, il faut ajouter que l'élaboration d'un grand texte normatif sur l'enseignement devait nécessairement s'insérer dans l'horizon de l'expérience missionnaire et de l'ordre colonial. La réflexion sur la *Ratio* et la démarche spéculative autour de l'organisation des enseignements et des disciplines furent concomitantes avec le projet de la Conquête et son impératif d'asseoir « un ordre des pouvoirs et des savoirs », dont les ordres religieux et le clergé séculier constituaient la cheville ouvrière⁴⁶. Nous ne voudrions pas manquer de rappeler ici le rôle des Jésuites et de leur magistère dans la formation des élites politiques du monde catholique. Autant d'arguments qui font de ce texte une des manifestations emblématiques de l'humanisme chrétien participant « pleinement du processus de « disciplinement culturel » des sociétés modernes, et de l'intégration de l'ordre du savoir dans un ordre du discours »⁴⁷.

⁴² Voir la définition de l'adjectif « jésuite » dans le *Trésor de la Langue Française* : « dissimulé, hypocrite voire retors ».

⁴³ Voir VOLTAIRE, *Oeuvres complètes de Voltaire*, Bâle, Jean-Jacques Tournesien, tome quarante-cinquième, 1797, p. 341.

⁴⁴ BOURDIEU, Pierre, *Contre-Feux 2*, Raisons d'agir, Paris, 2001, p. 35.

⁴⁵ BIRELEY, Robert, « Les jésuites et la conduite de l'Etat baroque » in L. Giard, L. de Vaucelles, *op. cit.*, p. 229-242.

⁴⁶ ROMANO, A., « Mexico, les jésuites et les humanités à la fin du XVI^e siècle » in C. de Castelnau-L'estoile, M.-L. Copete, A. Maldavsky, I. G. Zupanov, *Missions d'évangélisation et circulation des savoirs, (XVI^e-XVIII^e siècle)*, Madrid, Collection de la Casa de Velázquez n° 120, 2011, p. 59.

⁴⁷ Romano, A., *op. cit.*, p. 61.