

PS359

autodidaxies

XVI^e-XIX^e siècles

sous la direction de Willem Frijhoff



numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

institut national de recherche pédagogique

Le Dimanche après-midi

Huile sur toile, 82 × 65 cm, de Alb. ANKER
Musée d'Art et d'Histoire de Neuchâtel

Albert ou Albrecht Anker (1836-1910)

a peint ce tableau vers 1861, dans le village d'Ins ou Anet (canton de Berne), situé sur la frontière linguistique franco-alémanique. Une partie de son œuvre a pour sujet des scènes de vie familiale, où prédominent les figures d'enfants et de vieillards appartenant aux milieux de la paysannerie villageoise.

Plusieurs de ses tableaux dépeignent des scènes de lecture, individuelle ou, comme dans celui-ci, collective ; ces dernières mettent les enfants les plus jeunes en situation de prendre l'envie, puis le goût, des apprentissages autonomes qui fondent l'autodidaxie.

Dès le XVII^e siècle, la lecture est un thème populaire de la peinture de genre. Il est frappant de voir que l'acte de lecture est souvent situé dans un cadre modeste, voire populaire, ou qu'elle met en scène des personnages assez peu lettrés : enfants ou vieillards, soldats ou bonnes, femmes au foyer ou vierges saintes. L'acte du lire se place ainsi dans une perspective dynamique qui souligne l'activité propre de l'individu et signale sa faculté de dépasser, par l'auto-instruction, sa condition présente.

UCATION

tion de l'I.N.R.P.

C.N.R.S.

re de l'éducation)

n :
e de l'éducation),
Paris I et CNRS),
ité Lyon II),
entre Marc-Bloch, Berlin),
mus, Rotterdam),
t EHESS),
de Poitiers),
ité Paris IV),
Paris XIII)

on :
histoire de l'éducation)

er, mai
ouble)

ducation
'éducation
pédagogique

X 05

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai
1996
n° 70

DE



institut national de recherche pédagogique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

Laboratoire associé au C.N.R.S.
U.R.A. 1397

Rédacteur en chef :

Pierre Caspard (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

Bruno Belhoste (Service d'histoire de l'éducation),

Christophe Charle (Université Paris I et CNRS),

Serge Chassagne (Université Lyon II),

Étienne François (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin),

Willem Frijhoff (Université Erasmus, Rotterdam),

Dominique Julia (CNRS et EHESS),

Jean-Noël Luc (Université de Poitiers),

Françoise Mayeur (Université Paris IV),

Jacques Verger (Université Paris XIII)

Secrétaire de rédaction :

Pénélope Caspard-Karydis (Service d'histoire de l'éducation)

La revue paraît en janvier, mai
et septembre (numéro double)

Service d'histoire de l'éducation
Département Mémoire de l'éducation
Institut national de recherche pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 05

Institut National
de Recherche Pédagogique
Centre de
Documentation-Recherche

AUTODIDAXIES

XVI^e-XIX^e siècles

sous la direction de Willem FRIJHOFF

Service d'histoire de l'éducation
INRP
1996

SOMMAIRE

N° 70 — Mai 1996

- Willem FRIJHOFF : Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles : jalons pour la construction d'un objet historique 5
- Jean-Luc LE CAM : À la recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750) 29
- Kaspar von GREYERZ : L'autoformation spirituelle en Angleterre (XVII^e siècle) 49
- Pierre CASPARD : Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII^e siècle) 65
- Anne-Marie GRANET-ABISSET : Entre autodidaxie et scolarisation : les Alpes briançonnaises 111
- Gunilla-Friederike BUDDE : L'auto-formation et la sauvegarde des valeurs bourgeoises d'après les autobiographies allemandes et anglaises du XIX^e et du début du XX^e siècle 143

Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	169
--	-----

Illustration de la couverture :

*Daniel Jeanrichard, âgé de 15 ans, analysant les rouages
d'une montre pour la réparer.*

Monument Jeanrichard au Locle (Suisse).

Cliché François Mercier. Musée d'Art et d'Histoire de Neuchâtel.

Directeur de la Publication : J.-F. Botrel

Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole Pellieux

AUTODIDAXIES, XVI^e-XIX^e SIÈCLES

Jalons pour la construction d'un objet historique

par Willem FRIJHOFF

L'autodidacte est – dans la formule du *Petit Robert* – celui « qui s'est instruit lui-même, sans maître ». Attesté dès 1580, le mot est globalement contemporain de l'avènement d'un système scolaire généralisé, ordonné et différencié en Europe, sous la poussée d'un double effort institutionnel, religieux et étatique, que certains n'ont pas hésité à qualifier d'offensive d'acculturation. À première vue, l'histoire de l'autodidaxie fournit donc un contrepoint à l'histoire de l'éducation, qui a eu tendance à se concentrer sur la relation éducative plutôt que sur l'effort individuel, autonome. Tout comme l'éducation elle-même, l'historiographie de l'éducation s'est laissée absorber de plus en plus, depuis le XIX^e siècle, par un double mouvement englobant : d'une part, la formalisation progressive des apprentissages intellectuels, professionnels, manuels, d'autre part, leur insertion dans un système éducatif global, que ce soit sous l'emprise des collectivités locales ou régionales, sous le contrôle de l'État, ou à l'initiative privée (les Églises, associations ou groupes d'intérêt).

Il en résulte un type d'histoire de l'éducation qui privilégie les formes institutionnalisées d'éducation et de transfert culturel (1). L'école y est omniprésente, bien sûr. La variété de ses formes dans l'espace et le temps cache à peine la permanence de sa structure de base, limpide : c'est-à-dire une forme institutionnalisée de transfert culturel qui permet au sujet de développer son savoir, ses aptitudes, sa personnalité, au contact d'un initiateur, que ce soit un maître ou un condisciple. L'histoire de l'enfance, d'autre part, n'a pas non plus échappé à ce mouvement d'institutionnalisation croissante. L'historien la saisit surtout dans ce qu'elle a de relationnel, par exemple le processus d'encadrement progressif de l'enfance entamé dès avant le XVI^e siècle par la fondation d'orphelinats, et continué dans les

(1) Cf. Marie-Madeleine Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris/Bern, INRP/Peter Lang, 1995.

ouvrirs, les jardins d'enfants, les efforts moralisateurs de la littérature enfantine, l'accueil de la jeunesse oisive, les soins de plus en plus médicalisés apportés aux troubles psychiques de l'adolescence et à la délinquance juvénile. L'histoire de la *pédagogie* et des sciences de l'éducation elle-même constitue au fond une histoire de la théorie et des pratiques de la relation éducative, étrangère à toute forme d'autodidaxie, dont d'ailleurs les dangers sont souvent et abondamment mis en avant. L'avènement de l'informatique n'y a rien changé, car derrière une apparente liberté de choix dans le maniement des logiciels, des programmes et des données et une illusion d'autonomie se cache toujours un système préréfléchi, s'il n'est pas sournoisement dirigiste.

Face à l'emprise institutionnelle et à l'avalanche scolaire, l'autodidacte s'affirme comme une personne qui a suivi jusqu'à son terme un chemin culturel différent, autonome, sans pour autant en pâtir dans sa socialisation et sa conscience de soi. Dans ces conditions, le concept d'autodidaxie pose une question de fond. S'agit-il d'une forme d'éducation *alternative* à celle que fournit l'école – formule qui aurait encore de nos jours un bel avenir devant elle? Faut-il, au contraire, considérer l'autodidaxie comme une variante ou une formule éducative primitive, rigoureusement *antérieure* à l'avènement des systèmes éducatifs et qui était – ou est – vouée à disparaître à sa suite? Une dernière option, enfin, adopte une position mixte : elle considère l'autodidaxie comme une variante éducative qui dans une trajectoire individuelle peut, dans certaines conditions économiques, sociales ou culturelles, *suppléer* le manque d'école. Que l'autodidaxie soit appréciée comme une pratique d'avenir, qu'elle appartienne foncièrement à un passé culturel révolu, ou qu'elle se présente comme une solution de rechange : dans chacune de ces trois options, elle pose aux sciences de l'éducation la question essentielle de savoir jusqu'où l'homme peut être autonome dans son accès à la culture et maître de son propre destin, et jusqu'à quel point tout processus d'apprentissage présuppose une interaction sociale ou culturelle. Question malcommode, qui touche aux fondements mêmes des sciences de l'éducation. Rien d'étonnant, donc, qu'elle reste le plus souvent implicite.

1. Problèmes de sources

Au-delà de ce problème de fond, il faut bien avouer que l'autodidaxie est en elle-même un thème évanescent. L'autodidaxie n'est que difficilement et rarement repérable dans les sources dont l'historien

dispose. Il est une raison évidente à cette lacune : se situant aux antipodes des instances collectives qui génèrent des archives publiques, l'autodidaxie en tant que pratique culturelle ne se documente que par un acte de volonté individuel marquant à posteriori un contraste fort et prononcé entre le vide social ou culturel ressenti au point de départ d'une trajectoire personnelle et la richesse inespérée de son point d'arrivée. L'autodidaxie est le grand *narratif* qui rend compte de la transformation de cette trajectoire de vie, de la traversée solitaire d'un espace qui est souvent raconté ou représenté comme un désert social ou culturel. C'est la raison même pour laquelle la plupart des expériences autodidactiques fortes dans le passé ont été conservées dans les autobiographies ou des biographies. Ce sont les traces personnalisées – fugaces certes, mais déjà inscrites dans le langage d'une culture commune – d'autant de trajectoires personnelles qui se justifient par le caractère unique qu'elles s'attribuent et qui se racontent délibérément comme réfractaires à toute répétition. L'autodidaxie ne se pense que dans la perspective du « moi ».

Jean Hébrard a très justement fait remarquer, à propos de l'autobiographie de l'autodidacte Valentin Jamerey-Duval, qu'il « ne sert à rien d'avoir appris à lire, et à bien lire, si cette capacité ne devient pas le noyau d'un habitus culturel nouveau » (1). L'autodidaxie a beau se réaliser au travers d'un ensemble très variable de pratiques culturelles autonomes, si l'autodidacte veut être en mesure de s'en servir, il faut qu'il assimile ses nouvelles aptitudes dans une certaine cohérence pour se construire un nouveau rapport à la culture ambiante. Le statut de l'autodidaxie ne s'établit donc pleinement que par l'entrée de l'autodidacte dans un univers culturel précis qui recoupe au moins en partie celui d'autres praticiens de la culture et qui certifie ses pratiques et ses acquis comme licites et valables : le monde de l'écrit, une logique de croyances, une pratique technique, un univers scientifique, etc. Autrement dit, la reconnaissance de l'autodidaxie ne se fait qu'après coup, lorsque les pratiques culturelles autodidactes ont adopté les contours d'une culture commune et perdu une bonne partie de leur autonomie. L'autodidacte, transfuge des pratiques culturelles de son entourage, s'y singularise désormais plus par l'origine de ses acquis, par une trajectoire personnelle, par la permanence secrète d'anciens modes d'accès à la culture ou de représentations culturelles périmées, que par un univers culturel propre. Elle est plus dans le style et la conscience de l'autodidacte que dans la culture qu'il partage.

(1) Jean Hébrard : « Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire », in Roger Chartier (éd.) : *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, pp. 24-60, cit. p. 31.

Différents types de sources documentent des trajectoires dans d'autres domaines du social ou du culturel. Il en est ainsi du journal spirituel d'autodécouverte et d'autoformation, pris comme point de départ par la contribution de Kaspar von Greyerz à ce numéro spécial. Tout en se reposant sur des modèles reçus d'auto-analyse, l'auteur du journal spirituel organise sa présentation de sa propre personnalité en accentuant son individualité, et en cherchant à s'isoler, à se retirer dans un monde spirituel personnel où tout se ramène à un schéma volontariste, et où l'interaction sociale est racontée sur le mode du « je ». Mais l'expérience autodidacte ne se raconte pas forcément dans une forme littéraire. Pensons à ce chef d'œuvre d'autodidacte qu'est le Palais Idéal du facteur Cheval. Dans son excentricité même, il signale la distance qui, dans la formule de l'autoformation, est recherchée par rapport aux normes reçues dans telle ou telle profession, en l'occurrence celles du maçon et de l'architecte. La profession n'est pas niée, mais comme contournée, et asservie aux exigences supérieures d'un dessein individuel. Dans ce narratif autodidactique empierré, l'accent principal tombe sur la proclamation du refus public de la norme technique et esthétique commune plutôt que sur un manque réel de formation, qui semble relatif et auquel on aurait pu assez facilement remédier. L'auteur organise son isolement dans une trajectoire individuelle qui néglige le rapport social tout en accentuant l'apport individuel.

L'autodidaxie est, par conséquent, une forme particulière de représentation des trajectoires éducatives personnelles. En tant que telle, elle se construit en interaction avec les formes de réalisation de soi qui la sous-tendent dans un contexte spatio-temporel donné. Aussi n'est-il point exclu que, dans un site précis, l'autodidaxie ne devienne une forme commune d'accès à la culture, ou à un pan concret de l'univers culturel local, et que l'autodidacte y reçoive un statut quasiment consacré. On y verra un exemple précis dans la contribution de Pierre Caspard sur le canton suisse de Neuchâtel.

En tant que processus formateur, l'autodidaxie échappe d'emblée, très largement, à la mise par écrit : l'écriture sert précisément à la communication des expériences dans un réseau d'intérêts communs que l'autodidacte ne partage pas encore. Dans la mesure où l'autodidacte rend compte devant lui-même de sa propre expérience, il lui manque essentiellement le *punctum tertium comparationis* qui le ferait entrer dans une relation de type éducatif. Rien d'étonnant donc à ce que l'autodidaxie soit restée un domaine sous-exploré, peu étudié, mal aimé des historiens, même après le *tournant linguistique*, l'essor de la microhistoire et le retour à l'événement des années 1980

et 1990 qui, logiquement, auraient dû favoriser une plus grande attention pour l'individu singulier et ses désirs d'accomplissement autonome. Les articles sur l'autodidaxie se comptent sur les doigts de la main, toute étude d'ensemble fait défaut (1). Ce constat vaut cependant surtout pour l'approche historique et pour ce qui est du passé car, devant les limites évidentes des systèmes éducatifs formalisés et la multiplication des échecs scolaires sous toutes leurs formes, on assiste aujourd'hui à un regain d'intérêt très marqué pour tout ce qui touche à l'autoformation et à l'autodidaxie. Qu'il suffise de renvoyer ici aux travaux de Claude F. Poliak (2) sur ce qu'on peut appeler une « autodidaxie de réparation » et à un numéro récent de la *Revue française de pédagogie* qui fait le point de la recherche sur l'autoformation dans les sciences de l'éducation en France et en Amérique du Nord (3).

2. Autodidaxie, savoir et pouvoir

L'objectif du présent numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* est cependant différent : il ne veut pas enchaîner sur la redécouverte actuelle de l'autoformation comme objet des sciences sociales ou des sciences de l'éducation, mais proposer des jalons pour reconstruire l'autodidaxie comme objet historique. À dessein, nous utilisons ici le terme d'autodidaxie de préférence à celui d'autoformation. Si tout concept a son pour et son contre, la différence essentielle entre l'autodidaxie de type ancien et l'autoformation qui domine actuellement est l'inscription de cette dernière dans une société éducative globale qui en détermine les contours. Aussi Claude Poliak a-t-elle pu nommer « faux autodidactes » les ratés du système ou de l'orientation scolaires qui, tout en s'orientant foncièrement sur l'horizon scolaire, esquissent des stratégies personnelles de rattrapage du système. Ceux qu'elle appelle les « vrais autodidactes » de leur côté, viennent d'un milieu culturellement défavorisé mais s'orientent d'emblée sur une réussite scolaire qui, d'ordinaire, ne manque pas d'arriver, précisément parce que ces « vrais autodidactes » ont dès le départ intériorisés les valeurs scolaires et le canon scolaire du savoir.

(1) À titre d'exemple : la rubrique 2340 (autodidaxie) de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*, qui paraît annuellement dans cette revue, n'est que très rarement remplie d'un titre.

(2) Claude F[osse-] Poliak : *Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaires*, Paris, Centre de Sociologie urbaine, 1989 ; *eadem* : *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 1992.

(3) Joffre Dumazedier et alii : « Éducation permanente et pratiques sociales d'autoformation », *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier-mars 1993.

Dans tout le domaine de l'autoformation actuelle, l'acquisition du savoir concerne donc un savoir canonique, essentiellement formé par le système de transmission scolaire, alors que l'autodidaxie de type ancien peut engendrer, comme nous le verrons plus loin, un savoir différent, non canonisé mais « bricolé » (dans le terme de Lévi-Strauss) à partir d'acquis culturels antérieurs, restés inactivés ou inconscients, ou « braconné » (dans le terme de Michel de Certeau) dans des univers culturels divergents. Ce savoir peut être cohérent en soi et jouir de sa logique propre, sans pour autant rejoindre le savoir canonique du monde de la science universitaire ou académique. Un peu comme la pratique de l'astrologie, les médecines parallèles, ou la religion du *New Age* à l'époque actuelle, qui sont aussi dans une large mesure des savoirs bricolés ou braconnés de façon autodidacte en empruntant parfois aux systèmes périmés des pans entiers de connaissances recombinaisonnés ensuite de façon hétérodoxe – du moins à la lumière de la science universitaire.

En fait, dans sa forme extrême énoncée par le dictionnaire, l'autodidacte n'existe point. Personne ne vit, à l'instar de Robinson Crusoë, sur une île déserte où il inventerait tout lui-même, sans exemple. Parents proches ou moins proches, frères et sœurs, domestiques et servantes, camarades de jeu, compagnons de travail, images, notions, idées et lectures sont autant d'appuis dans un rapport de transfert et un processus d'apprentissage où il est souvent très difficile de dire quelle est celle des deux parties qui instruit réellement l'autre : l'autodidacte ou ses interlocuteurs. Dans la réalité, l'autodidaxie apparaît toujours comme une notion relative, définie par rapport à l'apprentissage formalisé et réglé, au système éducatif, aux modalités hétérodoxes d'acquisition culturelle et, parfois, aux contenus non canoniques du savoir.

L'autodidaxie est, pourrait-on dire, une forme d'apprentissage qui se définit autant par une structure de pouvoir que par une image. La structure de pouvoir se situe idéalement à l'opposé de la relation éducative (maître-élève); sans exclure totalement l'intervention d'un guide ou la présence d'exemples, l'autodidacte s'affirme lui-même comme le moteur principal ou la source essentielle de son savoir ou savoir-faire. C'est la formation « sauvage » (dans tous les sens du terme) face à la formation réglée. La conception que l'autodidacte a de sa propre trajectoire est marquée par un enchaînement d'actes stratégiques qui ont à la fois affirmé sa personnalité et rapproché son univers culturel de celui des autres. On comprend dès lors qu'en tout autodidacte conscient de lui-même (ou auprès de ses admirateurs) résonne en même temps un imaginaire : la force créatrice de

l'homme, l'idéal d'autonomie intellectuelle (niant la primauté du social ou du contextuel), l'inversion des rapports de pouvoir, la prééminence de la science infuse sur la science apprise, de la voie expérimentale sur la voie déductive, du concret sur l'abstrait (ou, le cas échéant, justement l'inverse), etc.

Ce sont justement ces ressorts secrets de l'imaginaire de l'autodidacte qui continuent encore longtemps à le marquer culturellement et à le rendre reconnaissable dans un groupe de praticiens de la culture formés de façon conventionnelle. Derrière cet imaginaire personnel se profile d'ailleurs chez l'autodidacte un univers culturel d'origine qui reste encore plus obscur et dont il aura bien plus de mal à se défaire : par exemple, l'ensemble des habitus d'apprentissage inculqués dès la prime jeunesse, les codes de conduite et les conventions de base du cercle familial ou professionnel et du milieu local, le degré d'ouverture de l'esprit accepté dans cet entourage, le rapport entre ce qu'il est permis et ce qu'il est interdit de savoir dans le groupe (1). Les motifs de Prométhée enchaîné et de la chute d'Icare, fréquents dans l'art et surtout dans l'emblématique dès le XVI^e siècle, rappellent opportunément les interdits culturels et les risques encourus par celui qui ose dépasser les conventions sociales de la culture et de la science, tout en incitant à ce dépassement dans une perspective d'héroïsme (2).

Il n'en demeure pas moins que les pratiques autodidactes ne sont pas réductibles à de tels imaginaires. Les exclus (de droit ou de fait) du système éducatif, par exemple, n'ont d'autre voie pour accéder au savoir ou au savoir-faire que celle de leurs propres efforts et de leur propre volonté. L'autodidacte par force ne doit-il pas s'appuyer sur les structures de pouvoir et les images du savoir pour pouvoir s'affirmer dans sa volonté de connaître ou de faire? Encore faut-il se demander si de telles formules ne demeurent pas trop victimes du triomphalisme scolaire, stipulant que tout n'était que ténèbres avant les lumières de l'institution éducative mise en place et contrôlé par l'Église ou l'État. En fait, le désir de savoir ou de se former ne naît pas forcément sur l'ordre d'une autorité. Ni dans les campagnes ni dans les villes, les jeunes et moins jeunes n'ont attendu l'établissement d'une école pour s'instruire.

(1) Cf. Carlo Ginzburg : « High and low : The theme of forbidden knowledge in the sixteenth and seventeenth centuries », *Past & Present*, n° 73, novembre 1976, pp. 28-42.

(2) Voir aussi Raymond Trousson : *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*, 2 tomes, Genève, 1964.

Outre l'école institutionnalisée et la relation formalisée entre précepteur ou maître particulier et élève – toutes deux l'expression d'une relation verticale, hiérarchisée, correspondant à une pression sociale et culturelle en faveur d'un savoir contrôlable et contrôlé –, l'instruction des non-scolarisés peut se résumer en deux grandes formes de base : la nébuleuse assez ponctuelle des autodidactes, au ressort individualisé, et la formule horizontale de l'enseignement mutuel, plus volontariste mais toujours fondée sur la volonté commune d'un couple ou d'un groupe. Ces formes ont existé antérieurement ou parallèlement à l'école, parfois, notamment en période de conflit religieux intense, en concurrence avec elle. Dans la Hollande réformée, par exemple, les catholiques qui refusaient l'école publique pouvaient souvent recourir aux services des « klopjes », filles dévotes dont les méthodes d'enseignement étaient plus proches de l'enseignement mutuel que de l'instruction autoritaire (1). Même les enfants pauvres réformés, pour qui l'école demeurait inaccessible, avaient souvent appris, dans une relation plus proche de la mutualité que de l'instruction, les rudiments de la lecture auprès d'une femme, jeune ou vieille, chargée des enfants par les parents au travail et désireuse de les occuper activement. En territoire catholique, on en rencontre autant : telles, en France, ces femmes charitables et ces veuves qui, aux dires des visites pastorales, parsemaient au XVIII^e siècle le diocèse d'Autun.

3. Domaines, pratiques, lieux, médiations

L'autodidaxie doit être comprise dans un sens large, englobant aussi bien le savoir intellectuel que le savoir-faire professionnel, ces deux domaines étant souvent difficiles à distinguer dans la réalité. Faut-il en exclure le savoir-faire purement social – par exemple, celui d'une jeune fille s'initiant aux règles de l'étiquette ou celui d'un nouveau riche qui s'apprend lui-même les manières de table –, afin de ne pas diluer le concept à l'infini ? Il faut reconnaître que, des règles de la table au modèle de la civilité, nous sommes en présence d'un domaine extrêmement fertile de la recherche actuelle (2).

(1) Cf. Marit Monteiro : *Geestelijke maagden. Leven tussen klooster en wereld in Noord-Nederland gedurende de zeventiende eeuw*, Hilversum, Verloren, 1996, pp. 88-99.

(2) Citons à titre d'exemple, pour ce qui est de la France, Roger Chartier : « Civilité », in Rolf Reichardt & Eberhard Schmitt (éd.) : *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*, fasc. 4, Munich, Oldenbourg, 1986, pp. 1-50 ; Alain Montandon (éd.) : *Pour une histoire des traités de savoir-vivre en Europe*, Clermont-Ferrand, 1994, et les autres publications de l'équipe de ce dernier.

Quoi qu'il en soit, autodidaxie et autoformation sont considérées ici comme synonymes. D'ailleurs, elles se situent souvent dans le prolongement l'une de l'autre. Ainsi, tout savoir professionnel demande à être opérationnalisé comme un savoir-faire. Or, les institutions éducatives ne s'occupent généralement que du savoir, laissant le savoir-faire aux formes d'apprentissage sur le tas, le plus souvent sans maître dûment désigné ou, s'il y en a un, sans qu'il intervienne de façon réglée. Les exemples abondent. Tels ces avocats et médecins d'Ancien Régime qui apprenaient une discipline sans apprendre à l'exercer – sans parler des chercheurs scientifiques de l'époque contemporaine qui, comme on le chuchote en haut lieu, savent des choses sans savoir chercher. Des éléments d'autoformation peuvent donc être recueillis dans n'importe quelle histoire de vie humaine, en complément à l'ensemble des formations institutionnalisées. Cette autoformation universelle (mais modulée selon chaque trajectoire de vie) mériterait d'être relevée afin de mieux comprendre les nécessaires limites du système éducatif. Mais il ne faut pas sous-estimer la force des structures de formation sous l'Ancien Régime, dont nous savons encore si peu. Pour ne donner qu'un exemple : si une certaine historiographie romantique a voulu faire de tous les grands peintres (Rembrandt, Rubens, Vermeer) des héros à l'esprit autonome qui se seraient formés par eux-mêmes, nous savons maintenant jusqu'à quel point même les plus grands s'efforçaient de répondre méticuleusement aux exigences et préceptes de leurs maîtres – au point qu'un peintre de qualité sans maître n'était guère concevable. Ce constat pose de nouveau le problème des limites mentales de l'appropriation autodidactique : bien des occasions d'apprendre tout seul ne sont point saisies – pourquoi donc ?

Quelques sources peuvent permettre d'aborder de façon sérieuse la part de l'autodidaxie dans certaines vies, d'en circonscrire les domaines spécifiques et d'en décrire les pratiques : ainsi les journaux intimes tenus au jour le jour, les (auto) biographies ou mémoires rédigés après coup, les sermons funéraires, etc. (1). Une analyse serrée de telles histoires de vie peut permettre de saisir la place de l'autodidaxie, son rôle dans la carrière, la formation de la façon de penser, le trajet, les moyens et le niveau de réalisation intellectuelle du sujet, ses lectures, ou encore le rapport entre l'expérience vécue, la mémoire, l'oral et l'écrit (2). Que l'on pense aux mémoires de Jean-Louis

(1) Cf. la rubrique 81 (Témoignages, critiques, souvenirs et mémoires) de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*.

(2) Je propose une telle analyse dans mon étude de deux pamphlets écrits au XVII^e siècle par un marchand hollandais qui tenait également un journal privé : Willem Frijhoff : « Leven, horen, lezen, schrijven : omgaan met teksten in het werk van Aert

Ménétra, introduits par Daniel Roche, de Valentin Jamerey-Duval, mis en relief par Jean-Marie Goulemot (1), de François Davant, mis en lumière par Élisabeth Labrousse (2). Plus près de chez nous, le *Dictionnaire du mouvement ouvrier* ou des instruments de travail analogues fourniraient sans doute assez d'éléments pour une analyse collective des pratiques autoformatrices. Les conclusions de l'article de Kaspar von Greyerz dans ce numéro laisseraient supposer que l'analyse permettra de saisir un déplacement dans le temps du centre de gravité de l'autodidaxie dans le sens d'une sécularisation, allant par exemple du domaine religieux sous l'Ancien Régime (le fidèle qui s'instruit lui-même, et qui est donc un hérétique en puissance) au domaine social à l'époque contemporaine (l'ouvrier qui s'instruit sur un salut commun désacralisé).

C'est, en tout cas, au XIX^e siècle qu'un peu partout, même sur des sites non privilégiés, les ouvriers sont saisis par un désir d'auto-instruction qui leur permettra de prendre une place efficacement militante dans la dynamique sociale : l'instruction prend ici figure autant d'instrument que de contenu d'une meilleure condition. Quelques auteurs ouvriers ou compagnons, chantres de l'autodidaxie, sont devenus des figures emblématiques : les mémoires d'un Agricol Perdiguier (3), d'un Martin Nadaud (4) ou d'une Louise Michel (5) sont suffisamment connus. Un peu partout en Europe, on trouve de tels exemples d'autodidactes sortis des rangs de la classe ouvrière (6). D'autres s'affichent plus explicitement comme prolétaires, accentuant par là le mérite personnel dont témoignerait le niveau d'instruction exprimé dans leur écriture, mais signalant aussi tout ce que ce « savoir prolétaire » pouvait avoir de subversif pour le savoir et le pouvoir établis (7).

Jansz. van Rijnevelshorn », in *Mensen in de nieuwe tijd. Een liber amicorum voor A. Th. van Deursen*, Amsterdam, Bert Bakker, 1996, sous presse.

(1) Voir ci-dessus, note 1, p. 7.

(2) Élisabeth Labrousse : « François Davant : l'autobiographie d'un autodidacte », in *eadem* : *Conscience et conviction. Études sur le XVIII^e siècle*, Paris/Oxford, Universitas/Voltaire Foundation, 1996, pp. 42-59; antérieurement paru dans *XVIII^e siècle*, tome 113, 1976, pp. 78-93.

(3) Agricol Perdiguier : *Mémoires d'un compagnon*, prés. par Maurice Agulhon, Paris, 1992.

(4) Martin Nadaud : *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon*, éd. par Maurice Agulhon, Paris, 1976; autre éd., introd. par J.-P. Rioux, Paris, 1976.

(5) Louise Michel : *Mémoires, écrits par elle-même* [1886], Paris, 1976.

(6) Cf. Martin Lyons : « The autodidacts and their literary culture : working class autobiographies in XIXth-century France », *Australian Journal of French Studies*, tome 28, n° 3, 1991, pp. 264-273.

(7) Par exemple Norbert Truquin : *Mémoires et aventures d'un prolétaire à travers la Révolution : l'Algérie, la République argentine et le Paraguay*, Paris, 1977.

Ce thème dépasse la fonction instrumentale des processus d'apprentissage. Plus profondément, l'apprentissage devient au XIX^e siècle un instrument de civilisation, de discipline et de domestication qui pénètre dans tous les domaines de la vie séculière et civile. Il se surimpose aux institutions scolaires et aux processus éducatifs formels. L'autoformation est comme le corollaire intériorisé de l'autodiscipline, dont Norbert Elias a admirablement montré l'obsédante progression au cœur de la civilisation occidentale. Ces processus se reflètent dans la tenue même de journaux intimes, qui posent des jalons, créent un cadre de réflexion, formulent des alternatives. Il n'est pas indifférent que le journal intime prenne, surtout chez les jeunes filles, une importance considérable au cours du XIX^e siècle (1). Plus que les garçons qui disposent de l'espace public, elles sont en effet acculées à se créer elles-mêmes un cadre de référence autonome.

Cependant, les sources autobiographiques qui, à première vue, se présentent comme une mine de pratiques culturelles individuelles, accomplies en public ou en privé, renferment des pièges. Elles nécessitent une mise en contexte avant toute autre analyse. Passer des pratiques autodidactiques à la représentation de l'autodidacte suppose un changement de registre que de telles sources ne permettent pas toujours. Journaux intimes, autobiographies et autres textes orientés vers l'auto-présentation du sujet qui écrit, gagneraient, en effet, à être réunis sous le terme générique d'*ego-documents*. Ce terme indique bien la place centrale du sujet dans la conception et la confection de ces textes, et leur orientation sur la perception de soi et sur le for intérieur du sujet, le moi. Toutes les recherches conduites dans les pays de l'Europe convergent cependant vers une même conclusion : avant le XVIII^e siècle, rares sont les journaux personnels qui soient vraiment intimes et qui au-delà des pratiques permettraient de saisir les aspirations, les motivations, les représentations (2).

Quant aux lieux de l'autodidaxie, elle fleurit, bien sûr, avant tout dans les marges de l'institution scolaire. Elle entretient même une relation un peu perverse avec elle. N'est-ce pas l'école et tout ce à

(1) Cf., parmi les nombreux travaux de Philippe Lejeune consacrés aux autobiographies : « Les journaux de jeunes filles en France au XIX^e siècle », in *La dynamique des genres*. Colloque de Poitiers, 18-19 octobre 1991, numéro 22 de *La Licorne*, Poitiers, 1992, pp. 7-17.

(2) Voir pour la France les nombreux travaux de Philippe Lejeune ; pour les Pays-Bas la synthèse de Rudolf Dekker : *Uit de schaduw in 't grote licht : kinderen in egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*, Amsterdam, Wereldbibliotheek, 1995, surtout pp. 167-177, sur les souvenirs de l'éducation.

quoi elle ouvre qui fait naître le désir de s'instruire ou de se former ? Exemple ici est le cas de Félix Platter l'aîné (1). Ce n'est qu'une lapalissade de dire que l'autodidaxie est inversement proportionnelle à la scolarisation, mais les mémoires et les histoires de vie conservées pour le XVI^e siècle – ce siècle qui fut, globalement, en Europe, celui de la percée d'une école élémentaire bien distinguée de l'éducation savante au collège et à l'université – montrent bien que l'autodidaxie naît sous la pression sociale et culturelle de l'école qui monte, tout comme le désir de savoir n'est pas sans rapport avec les sciences et techniques qui investissent la société de leur nouveau prestige, en raison de leur influence évidente sur la qualité de la vie.

Enfin, pour réussir, l'autodidaxie a recours à un certain nombre de médiations : des lieux, des pratiques, des instruments ou des personnes. Dans un processus que je placerais volontiers dans la perspective de l'« invention du quotidien » mise en avant par Michel de Certeau (2), se noue grâce à ces intermédiaires un rapport fertile et opérationnel entre les aspirations floues du sujet et ce que l'on peut appeler l'utilité sociale ou le sens culturel. On pensera ici, par exemple, à des pratiques telles que les travaux du jardin (le savoir pharmaceutique « naturel » des simples), la lecture individuelle (livres et magazines, encyclopédies, bibliothèques populaires), les cours publics, l'instruction audiovisuelle (voyages, radio ou télévision, les jeux du minitel, en attendant les prouesses des CD-I, de la vidéo et de l'Internet), la sociabilité simple (le café-bar) ou savante (les sociétés savantes comme instruments de transmission culturelle, les associations culturelles). D'autres agents intermédiaires sont les maîtres privés qui, souvent, ne forment leurs élèves qu'à demi, en les mettant simplement sur une piste qu'ils doivent poursuivre eux-mêmes. Pensons enfin à tout le large domaine de la formation d'adultes, en place dès le XVIII^e siècle, mais prodigieusement développé depuis lors, des universités populaires et athénées ouvriers du XIX^e siècle aux cours télévisés ou par correspondance du XX^e.

Certains changements du milieu de vie permettent des auto-apprentissages nouveaux, tels ces Suisses qui apprenaient une autre langue de la confédération en se logeant dans une famille, sans oublier les effets secondaires du grand tour des compagnons ouvriers. Parfois un « guide » (mentor) ou « maître » qui initie sans pour autant

(1) Voir maintenant Emmanuel Le Roy Ladurie : *Le siècle des Platter*, tome I, Paris, 1995.

(2) Cf. Michel de Certeau : *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980; nouv. éd. prés. par Luce Giard, 1990.

instruire, révèle la voie de l'acquisition d'un savoir différent en poussant à l'imitation. Un cas de ce genre se présente dans la personne du philosophe hollandais G.J.P.J. Bolland (1854-1922). Fils d'un garde champêtre mort jeune et d'une mère devenue prostituée, il s'instruit lui-même pendant les trois ans qu'il passa en prison comme adolescent, avant d'être poussé par son « mentor », un professeur d'université qui le « découvrit », pour finir lui-même dans une chaire comme professeur de philosophie réputé, mais très controversé, à l'université de Leyde. Il y professa une pensée foncièrement antidémocratique, de tendance autoritaire et fascisante. Ce genre de vie pourrait servir à tester l'influence durable des processus autodidactiques sur la façon dont l'autodidacte construit sa pensée et ses stratégies de persuasion en milieu savant (1).

4. Images et statuts

Comme l'a rappelé Michel Foucault, l'autodidaxie appartient peut-être à nos grands mythes européens : c'est l'expression du savoir libre et ouvert, accessible à tous, face aux arcanes, à la gnose, à l'ésotérisme, aux mystères orientaux, limités à un petit nombre d'élus (2), sans oublier la fascination du savoir empirique, du contact direct, non-médiatisé par la science, avec la nature ou la réalité. L'ésotérisme indique bien l'ambiguïté de certaines formes d'autodidaxie : c'est un savoir qui se transmet conjointement par initiation et par autodidaxie, mais dès l'initiation, il se ferme et refuse de se communiquer au monde extérieur. En raison de son faible impact sur les statuts sociaux consacrés, l'ésotérisme fonctionne facilement comme une science parallèle pour les autodidactes, exclus de la science formalisée.

Les traductions concrètes de ce grand mythe ne sont pas difficiles à trouver. Que l'on pense au théologien cordonnier, tel Jacob Böhme ; au tribun éloquent et charismatique sorti du peuple ; au peintre du dimanche avec sa peinture naïve mais d'autant plus expressive qu'elle reste loin de tout académisme d'école ; au charlatan inventif et versatile face au médecin rigide, enfermé dans le carcan de la science réglée, etc. Échappant à l'ordre établi, l'autodidacte peut faire peur, aux simples (puisque pour eux son savoir non cautionné par la

(1) Willem Otterspeer : *Bolland, een biografie*, Amsterdam, Bert Bakker, 1995.

(2) Michel Foucault : *L'Ordre du discours*, Paris, 1971, p. 40.

science s'approche de la magie) comme aux savants (Menocchio !). Il existe donc un idéal d'autodidaxie qui est comme le corollaire du monde de la science formalisée, ou qui s'oppose à ses prétentions universelles. L'autodidacte incarne ainsi une force de contestation du savoir établi. Sa stature peut prendre valeur de « nature », « simplicité de la vie », « incarnation », « campagne », face aux valeurs du savoir académique qui sont « culture », « monde construit », « jeux de l'esprit », « ville ».

Par ailleurs, l'autodidacte reconnu comme tel jouit très souvent d'un statut particulier dans le monde savant. S'il est considéré à certains égards comme inférieur aux savants ordinaires, à d'autres il paraît comme nettement supérieur. Certains peuvent aller jusqu'à prétendre à une autodidaxie fictive pour atteindre un statut particulier, inviolable, hors de l'atteinte des critiques scientifiques ordinaires dont la portée ne franchit pas les limites du statut régulier des experts. Dès la Renaissance, lorsque astrologie et astronomie se démêlent peu à peu, on le voit par exemple dans les éphémérides et prévisions qui accompagnent les almanachs de l'époque moderne. En Hollande, où le genre fleurit, deux types emblématiques de calculateurs d'éphémérides se détachent nettement : au savant qui met sa science de théoricien au service de l'actualité (tel Antonio Magino, professeur à Padoue, devenu proverbial) s'oppose l'autodidacte dont la science repose sur une connaissance intime mais tout expérimentale de la nature et de ses lois.

L'exemple éminent est ici celui de Dirck Rembrandtszoon van Nierop (1610-1682), fils d'un cordonnier anabaptiste de village, et cordonnier de métier lui-même, n'ayant jamais quitté son village et ignorant le latin et le français, les deux grandes langues internationales de l'époque. Mais il était aussi, par goût, un mathématicien et astronome autodidacte réputé dès l'âge de vingt ans, correspondant de grands savants comme Christian Huygens et de Nicolas Hevelius, auteur d'une trentaine d'ouvrages, propriétaire d'une lunette astronomique et enseignant de mathématiques et de navigation à titre privé. Il fut un célèbre calculateur d'éphémérides depuis 1654. L'intégration de son art dans le monde des sciences apparaît clairement à sa mort : son neveu Pieter et son concurrent Isaac Haringhuysen se disputent son héritage intellectuel, mais leur degré d'autodidaxie est bien moindre : l'un est enseignant en pilotage, l'autre géomètre et cartographe formé (1).

(1) Je renvoie pour plus de détails à la thèse de Jeroen Salman sur les almanachs dans les Provinces-Unies au XVII^e siècle (à paraître).

On complètera la typologie des calculateurs par deux autres figures ayant assuré leur niveau de connaissances par des pratiques autodidactiques : tout d'abord celle du maître d'école savant, c'est-à-dire qui a atteint un niveau de savoir bien supérieur à celui qui est habituel pour sa profession. On pourrait en quelque sorte l'appeler un autodidacte de situation. Là encore, les almanachs fournissent un bon exemple : celui de Firmin Trotereau, un calviniste de Bruges en Flandre, réfugié en Hollande où il devint imprimeur à Delft et à Rotterdam, instructeur de pilotage, calculateur d'éphémérides et enfin maître d'école. Le quatrième type est le calculateur dont la science est en rapport étroit avec son gagne-pain quotidien sans en découler d'évidence, tels le géomètre ou le navigateur habitués des étoiles : le nom qui s'impose ici est celui de Claes Hendricksz. Gietermaker (1621-1667), instructeur de pilotage, examinateur des compagnies de commerce, libraire pour les professions nautiques, géomètre et calculateur. L'empirisme des approches de ces différents types de (semi-) autodidactes sera bientôt incorporé dans la nouvelle science expérimentale qui, tout en créant une nouvelle catégorie d'autodidactes partiels (les amateurs d'expériences en sciences naturelles réunis en sociétés savantes et académies locales), absorbera l'essentiel de la science acquise sur le terrain et rendra caduc son statut scientifique.

L'autodidaxie apparaît donc étroitement liée, sous cet angle de vue, aux aléas du statut universitaire de la science. Rien d'étonnant à ce qu'on trouve à l'époque moderne beaucoup plus d'autodidactes dans le champ libre, non ou semi-universitaire des semi-arts (la géométrie, le pilotage, l'optique, etc.) que dans les arts et sciences au sens propre. Les contours de ce champ de l'autodidaxie sont liés aux déficiences du monde des formations réglées. Il est en grande partie voué à disparaître avec elles. D'ailleurs, c'est sous la pression même du travail des autodidactes que ces semi-arts évoluent en disciplines universitaires véritables. Que l'on pense au travail fondamental de l'autodidacte Anthony van Leeuwenhoek, l'inventeur du microscope, traité avec mépris, pour des raisons sociales, par les scientifiques établis de son entourage mais pris au sérieux par la Royal Society.

S'il y a, au fur et à mesure que l'époque moderne progresse, de plus en plus de honte à être ignorant, il ne faut pas oublier qu'il existe aussi une coquetterie d'autodidacte. Celle-ci joue avec l'image publique du monde éducatif et scientifique. Elle se nourrit notamment des éloges du savoir concret, pratique, franc et utile (les utopies, les robinsonnades), qui s'opposent au monde « hypocrite » ou « inefficace » de la science en s'appuyant sur une certaine valorisation du rapport entre le savoir enseigné et le savoir appris sans intermédiaire.

La valorisation de l'autodidaxie paraît particulièrement poussée dans le monde des entrepreneurs et des cadres. Outre-Atlantique, la figure du *self-made man* possède une force d'attraction qui prend facilement une valeur politique. Le *self-made man*, le modèle accompli de l'autoformation, demeure une grande figure du mythe américain, au même titre que le mythe de la Frontière et de la ruée vers l'Ouest : c'est la promesse d'un avenir meilleur à la force du poignet, s'inscrivant en faux contre les contraintes et les déterminations politiques, économiques, sociales et culturelles qui écrasent l'individu dans une société trop ordonnée, figée. De Lee Iacocca (le patron de Chrysler) à Robert Maxwell (le tycoon de la presse) et Steve Wozniak (le whiz-kid), les percées-miracle dans le monde des affaires font invariablement rêver, tout en posant à l'historien un redoutable problème herméneutique.

Pour la France, Luc Boltanski a consacré naguère un article au phénomène des cadres autodidactes (1). On pourrait y voir, dans un certain sens, la renaissance de l'idéal du mercator sapiens formulé par Caspar Barlaeus dès 1632 : le marchand qui s'instruit tout en restant marchand, et qui fait fructifier son commerce par son autoformation (2). D'autres enquêtes montrent cependant qu'il s'agit effectivement, pour l'essentiel, d'une figure idéalisée ou mythique. D'une façon générale, le directeur d'entreprise vraiment autodidacte n'existe plus guère. Bien au contraire, une éducation universitaire achevée est la règle, de préférence dans une grande école dont le curriculum soit étroitement ajusté au profil du secteur d'activités recherché (3). D'ailleurs, même l'autodidaxie de façade ne l'est souvent qu'en partie : le p.d.g. en question possédera bien un niveau suffisant de scolarisation, mais il aura échappé aux canaux ordinaires de formation dans son secteur d'activités. Comme telle ou telle grande école ou discipline universitaire dont peuvent se prévaloir ses collègues lui manquent, il y supplée par des cours du soir ou par l'instruction sur le tas. En d'autres mots : une autodidaxie de réparation. Il arrive cepen-

(1) Luc Boltanski : « Les cadres autodidactes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 22, 1978, pp. 3-23.

(2) Cf. Willem Frijhoff : « La formation des négociants de la République hollandaise », in Franco Angiolini et Daniel Roche (éd.) : *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1995, pp. 175-198. Pour un cas célèbre : A.M. Vaz Dias et W.G. Van der Tak : « Spinoza, merchant and autodidact », *Studia Rosenthaliana*, t. 16, n° 2, 1982, pp. 103-195.

(3) Cf. Pierre Bourdieu : *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, 1989, 568 p., notamment le chapitre « Écoles du pouvoir et pouvoir sur l'économie », pp. 428-481 ; les mêmes résultats pour les Pays-Bas : G.G. Beekenkamp et J. Dronkers : « Rotterdam, Delft, Leiden. De plaats van het onderwijs in de rekrutering van president-directeuren », *Mens en maatschappij*, t. 59, 1984, pp. 85-100.

dant que des cadres autodidactes renient toute instruction formalisée. D'une manière générale, le monde des entreprises paraît passer, en ce moment, par une phase de revalorisation de l'autodidaxie comme complément des études universitaires (par ailleurs de plus en plus poussées). L'autodidaxie constitue ici une dimension intermédiaire et complémentaire dans le rapport complexe entre spécialismes et généralisme, en perpétuel mouvement.

5. Typologies

L'autodidaxie pose souvent un problème d'ordre épistémologique. L'autodidacte vise-t-il à un savoir de constitution autonome (par exemple, l'astrologie face à l'astronomie académique), ou aspire-t-il à atteindre une copie conforme du savoir codifié? (1) Choisit-il les domaines consacrés du savoir, ou cherche-t-il, dans les marges, à remédier aux carences du système? L'on connaît le stéréotype du savoir trop rigide du maître d'école, demi-savant qui s'est formé lui-même. Où exactement trouve-t-on le savoir autodidactique sur l'échelle ignorance-science? Souvent l'autodidacte n'est-il pas qu'un demi-savant, qui sait des choses sans savoir s'en servir, ou l'inverse, ou sans être capable d'agrandir ou de structurer sa science? Et pourquoi certaines disciplines (par exemple la théologie, l'histoire, l'astronomie) semblent-elles en appeler davantage à l'autodidaxie que d'autres?

Parmi les différentes apparences sociales de l'autodidaxie, quelques-unes méritent une brève présentation. L'on évoquera ici seulement pour mémoire le statut particulier de la femme savante à l'époque moderne. Jusqu'à l'admission des femmes à toutes les formes d'enseignement dans la seconde moitié du XIX^e siècle ou au début du XX^e, selon les pays, la femme savante était, pour l'essentiel, une autodidacte. L'article de Gunilla-Friederike Budde dans ce numéro replace l'autoformation féminine au XIX^e siècle dans le contexte d'une stratégie d'émancipation culturelle.

Relevons ici seulement deux figures d'autodidactes, en raison de leur fréquence dans les sources de l'époque moderne. On pourrait nommer *bricoleur* l'autodidacte qui s'est acquis lui-même un certain savoir livresque sans bien savoir s'en servir, ou, s'il sait s'en servir, sans bien en saisir l'impact ou l'utilité. C'est ce dilettantisme ou ama-

(1) Que l'on pense ici aux attitudes critiques de quelques autodidactes célèbres : Dolores Buttry : « The autodidact in defense of himself : Jean-Jacques Rousseau and Knut Hamsun », *Journal of General Education*, t. 32, n° 1, 1980, pp. 20-39.

teurisme, incapable – dans les termes de Max Weber – de vérifier, d'apprécier et d'exploiter la portée d'une instruction, dont parle Pierre Caspard dans sa contribution sur Neuchâtel. L'autodidacte qui veut réussir doit disposer d'un minimum de savoir codifié pour construire des machines fiables – tel ce cardeur de laine Eise Eisinga qui en, 1774-1781, construisit dans sa chambre à coucher à Franeker en Frise un planétarium qui, de nos jours encore, tourne sans faille et fait toujours l'admiration des visiteurs. Mais l'autodidacte possède aussi, dans ce sens, une candeur par rapport au savoir qui lui permet de sortir des sentiers battus soit en prenant des initiatives imprévues soit en osant des sauts logiques devant lesquels un savant chevronné hésiterait parce qu'il se sent gêné par les implications qu'il est capable de prévoir. Ce n'est point un hasard si le monde des inventeurs en tous genres regorge d'autodidactes.

Dans un contexte précis, le bricolage autodidacte peut devenir un habitus collectif, en dehors de toute instruction réglée, un savoir-faire transmis de génération en génération. Je prends pour exemple ces paysans de la Frise qu'on a appelés les « paysans-professeurs », simples exploitants agricoles auto-instruits qui construisaient eux-mêmes à grands frais des télescopes, des lunettes et d'autres appareils sophistiqués (1). Toutefois, leurs réalisations étaient en retard d'un demi-siècle sur les instruments scientifiques ordinaires ; elles ne pouvaient servir à rien dans le circuit scientifique officiel, malgré les prétentions des constructeurs campagnards qui les utilisaient pour se constituer un savoir propre en astronomie. On aurait tort de réduire le problème aux sciences et techniques. Dans cette même Frise, depuis bien longtemps un nombre extraordinaire d'amateurs s'adonne aux beaux-arts en dehors de tout lien académique ou de toute commande de galerie ou de mécène, parfois dans un isolement complet. On se demandera donc si l'autodidaxie ne se nourrit pas de l'absence de grands centres académiques qui drainent le talent et transforment la créativité libre en sciences ou arts contrôlés, tout en vidant l'espace de ses créateurs. Il faudrait dresser la carte des petites villes et campagnes créatrices et autodidactes pour vérifier cette hypothèse. Quoiqu'il en soit, nous sommes bien en présence d'une société fondée sur la valeur de l'auto-instruction, telle que Pierre Caspard la décrit dans ce numéro pour le pays de Neuchâtel.

Le bricolage peut s'insinuer dans les interstices inexplorés du monde connu. Tel était le cas, par exemple, de l'imposteur Psalmanazar qui, au XVIII^e siècle, inventa de toutes pièces une histoire, une

(1) Voir H. Jerpstra : « Autodidacten in Friesland », in : *De hemel is gestegen of de aarde is gedaald*, Francker, 1983, pp. 23-37.

géographie et jusqu'à une langue de l'île de Formose (Taïwan), par lesquelles les sinologues d'Oxford eux-mêmes se firent initialement tromper. Psalmanazar, qui prétendait avoir été élève des jésuites (dans le Comtat ?) sans qu'on sache son vrai nom ou origine, jouissait d'un grand savoir-faire qu'il utilisa pour se construire un savoir à lui ; il finit d'ailleurs comme polygraphe. Outre le problème de la crédibilité d'un savoir systématisé, fût-il inventé de toutes pièces, son œuvre pose avec acuité la question de savoir si le genre du bricoleur autodidacte fleurit tout particulièrement sur les franges des sciences et techniques non encore codifiées ou exclues de l'université, ou s'il constitue plutôt le corollaire « normal » de toute science érigée en chasse gardée des scientifiques. Autrement dit, s'il s'agit d'un problème épistémologique ou socio-culturel.

Un deuxième type d'autodidacte fréquemment rencontré est le *polygraphe*, surtout celui qui emploie la langue vulgaire. On s'interrogera en particulier sur le rapport de ce statut avec leur boulimie d'écriture et leur irrésistible désir de vulgarisation. On pensera ici bien sûr aux *Grub street writers* immortalisés dans les travaux de Robert Darnton, mais les exemples ne manquent pas, à l'époque moderne, de compilateurs autodidactes de sommes énormes de connaissances sans structure autre qu'alphabétique, chronologique ou faussement systématique. Le polygraphe nous met en présence d'un problème particulier de l'autodidacte : celui de l'organisation des connaissances. Si l'on compare les grands érudits autodidactes avec ceux qui ont reçu leur formation à l'école ou l'université, l'on voit bien ressortir cette fonction diffuse mais capitale de tout système éducatif qui est l'apprentissage d'une taxinomie, d'une valorisation différentielle des connaissances et des savoirs, sous la forme d'un canon, d'une échelle, d'une hiérarchie, inscrite dans les jugements du maître, la circulation du savoir et les corrections qu'apportent le travail du groupe. Une telle hiérarchie manque souvent cruellement à l'autodidacte : au lieu de hiérarchiser les connaissances, il les juxtapose, horizontalement. N'ayant pas d'étalon à sa disposition, il est incapable de choisir. D'où la vocation encyclopédique de maint autodidacte, exemplifiée dans quelques grandes figures, tels que le bénédictin autodidacte Henri Leclercq (1869-1945), le compilateur du *Dictionnaire d'archéologie chrétienne* (1) et de liturgie, ou encore, dans une autre variante, l'abbé Jacques-Paul Migne (1800-1875), prêtre pieux et compilateur infatigable d'éditions et encyclopédies chrétiennes, à l'âme de marchand, mais sans contact avec le contenu de ses publica-

(1) Th. Klausner : *Henri Leclercq, 1869-1945 : vom Autodidakten zum Kompilator grossen Stils*, Munster/W, Aschendorff, 1977.

tions et incapable de les juger autrement qu'en quantité, donc horizontalement (1).

7. Sublimations : l'illettré éclairé

Une dernière figure de l'autodidaxie est celle de l'illumination : l'illettré éclairé, ce thème du Père Surin relevé par Michel de Certeau (2). En fait, ce thème ne relève pas de l'autodidaxie à proprement parler : l'illettré sait, en effet, par science infuse, donc sans avoir appris activement et de façon autonome. Il sait d'ailleurs mieux que les lettrés et son savoir ne s'oppose point à la science terrestre. Ce thème, calqué sur l'épisode du jeune Jésus dans le Temple (Luc 2h41-52), est fréquent dans l'hagiographie et dans la littérature visionnaire. Il met en œuvre une certaine conception du savoir, étroitement liée à ses modes d'appropriation et souvent réfractaire au pouvoir ecclésiastique établi (3). Ne pourrait-on pas voir dans le savoir acquis par illumination une sublimation du thème de l'autodidaxie ?

Prenons l'exemple de Marie [Guyart] de l'Incarnation (1599-1672), l'ursuline de Tours devenue supérieure du premier couvent à Québec (4). Elle n'était certainement pas illettrée. N'avait-elle pas, devenue veuve à 19 ans, géré pendant dix ans l'entreprise de transport de son beau-frère à Tours, avant de se mettre sous la direction d'un Père feuillant qui la guidait dans son expérience mystique jusqu'à son entrée chez les ursulines et son départ pour le Canada en 1631 ? Peu de temps après son entrée au noviciat, le Seigneur lui donna une connaissance immédiate du service divin en latin, bien qu'elle n'eût appris aucune autre langue que le français. Sainte Angèle Merici, la fondatrice de sa congrégation, avait d'ailleurs bénéficié du même

(1) Cf. Howard R. Bloch : *Le plagiaire de Dieu : la fabuleuse industrie de l'abbé Migne*, Paris, Seuil, 1996, 256 p..

(2) Michel de Certeau : « L'illettré éclairé », in *La Fable mystique, XVI^e-XVII^e siècle*, Paris : Gallimard, 1982, pp. 280-329; cf. aussi Dominique Julia : « Figures de l'illettré en France à l'époque moderne », in Béatrice Fraenkel (éd.) : *Illettrismes*, Paris, Centre Georges-Pompidou, 1993, pp. 51-79.

(3) Je viens d'en donner moi-même un exemple en analysant les expériences mystiques d'un jeune orphelin visionnaire hollandais, en 1622-1623. Voir Willem Frijhoff : *Wegen van Evert Willemsz. Een Hollands weeskind op zoek naar zichzelf, 1607-1647*, Nimègue, SUN, 1995.

(4) Cf. Guy-Marie Oury : *Marie de l'Incarnation (1599-1672)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1973; et dernièrement Natalie Zemon Davis : *Women on the Margins : Three Seventeenth-century Lives*, Cambridge, Mass./Londres, Harvard University Press, 1995, pp. 63-139. Voir plus généralement, Mino Bergamo : *La science des Saints. Le discours mystique au XVIII^e siècle en France*, Grenoble, Jérôme Millon, 1992.

don, tandis que plusieurs ursulines de son temps entendaient les mystères de la théologie par science infuse, sans avoir à passer par la Sorbonne. Marie de l'Incarnation a bien situé son expérience dans le champ éducatif de son époque : bien qu'illuminée par Dieu, elle ne négligea point d'aller étudier en profondeur les Divines Écritures, le Catéchisme de Trente et les œuvres de Bellarmin – mais, disait-elle, c'était la prière éclairée par le Saint-Esprit, non l'étude, qui l'assura de la meilleure compréhension des métaphores bibliques et du sens des Saintes Écritures. Il y a donc bien un maître : c'est le Saint-Esprit lui-même, mais le processus d'apprentissage et la relation éducative se trouvent concentrés dans l'illumination instantanée, si brève qu'elle fait hésiter le sujet sur son origine : Dieu lui-même, ou la vision immédiate, l'éclair intime ?

L'autodidaxie – si du moins ce mot convient dans ce contexte – se situe donc ici à un autre niveau que l'éducation formelle : non pas celui de l'apprentissage, mais de la compréhension, de l'appropriation des textes et de tout l'environnement culturel, du sens de l'expérience religieuse. Il y a bien un maître, mais ce maître ne suffit pas à assurer l'authenticité de l'expérience : celle-ci s'opère au contact direct du sujet avec l'ordre divin, traduit dans la métaphore de la science infuse, du contact angélique. Cependant, elle ne refusait point le modèle scolaire, bien au contraire : c'est sous la forme d'un manuel appelé *L'École sainte* qu'elle rédigea ses notes destinées à l'instruction des novices (1). Elle n'était pas seule dans cette vision des choses. Son fils savant, Dom Claude Martin, célébrait sa mère après sa mort parce que Dieu lui avait donné la clé des mystères chrétiens, tout en insistant sur son manque d'éducation, de culture, et de communication avec les gens de lettres et les théologiens savants (2). La métaphore de la clé permet ici de mettre sur le même pied éducation formelle, autodidaxie et science infuse : il n'y a pas de voie royale vers la connaissance, il suffit d'en trouver ou d'en recevoir la clé. Mais les chemins divergent dès lors qu'il s'agit d'accepter les résultats de ses trois options. L'illumination directe et l'autodidaxie sont par avance suspectes dans une société qui a institué des instances formelles qui en transmettant le savoir en contrôlent en même temps l'orthodoxie. D'où les incursions du fils Martin dans les écrits mystiques de sa mère, son travail de purification dogmatique et stylistique

(1) Marie de l'Incarnation : *L'école sainte ou explication familière des mystères de la foy*, Paris, J.B. Coignard, 1684.

(2) Claude Martin : « Préface » à Marie de l'Incarnation : *L'École sainte*, *op. cit.* ; du même : *Méditations pour la feste de S. Ursule et des compagnes vierges et martyres*, Paris, Louis Billayne, 1676, pp. 81-82 ; cité d'après N.Z. Davis : *Women on the Margins*, *op. cit.*, p. 105, et note 159.

de ce qui est perçu comme une science sauvage, parce que non polie, non reçue par la communauté des docteurs, ou non conforme aux normes sociales de la civilité transmise par les institutions formelles (1).

Le numéro spécial que voici ne saurait, bien sûr, prétendre à un traitement exhaustif du thème de l'autodidaxie dans l'histoire. Il s'agissait avant tout de réunir quelques études ponctuelles qui permettent d'éclairer la problématique sous différents angles et qui fournissent au lecteur quelques clés pour construire l'objet « autodidaxie » en tant que problématique historique. Nous croyons avoir réuni un ensemble de contributions riches et variées, souvent à la frontière de la problématique et de ce fait même capables d'en éclairer la portée dans le champ plus large de la transmission culturelle.

Deux contributions s'appuient sur des sources précises : les sermons funèbres luthériens de l'Allemagne moderne (1550-1750), analysés par Jean-Luc Le Cam, montrent bien qu'au-delà de la réalité des pratiques autodidactiques, la figure de l'Autodidacte demeure difficilement pensable dans une société éducative réglée sur le prestige des trajectoires institutionnelles d'apprentissage. Kaspar von Greyerz analyse, globalement pour la même époque mais pour un autre pays, un type de source tout à fait différent, puisqu'il concerne la vie intérieure : le journal spirituel tenu au jour le jour, qui constituait en quelque sorte la comptabilité du soin personnel de l'âme. Forme très répandue d'autoformation dans l'Angleterre moderne, cette pratique atteste certainement d'une prise de responsabilité laïque qui inaugure, à travers la maîtrise croissante du temps, un nouvel habitus culturel.

Deux autres articles éclairent des sites privilégiés d'autodidaxie ordinaire, largement répandue dans ce contexte spatio-temporel précis. Pierre Caspard analyse finement les rapports subtils entre apprentissage familial ou réglé et autodidaxie dans les trajets de vie des Neuchâtelois du XVIII^e siècle. Il situe cette autodidaxie « ordinaire » dans une conjoncture longue allant de la Renaissance au XIX^e siècle, qui a dû en connaître l'apogée. Elle apparaît comme « une autre manière d'apprendre » plus proche des aspirations du sujet lui-même et, de ce fait, nullement contraire à l'éducation réglée. L'autre site est celui des Alpes briançonnaises (le Queyras surtout), traité par Anne-Marie Granet-Abisset. Dans ce site exceptionnel, dont Laurence Fontaine vient d'explorer d'autres dimensions culturelles (2), elle arrive à

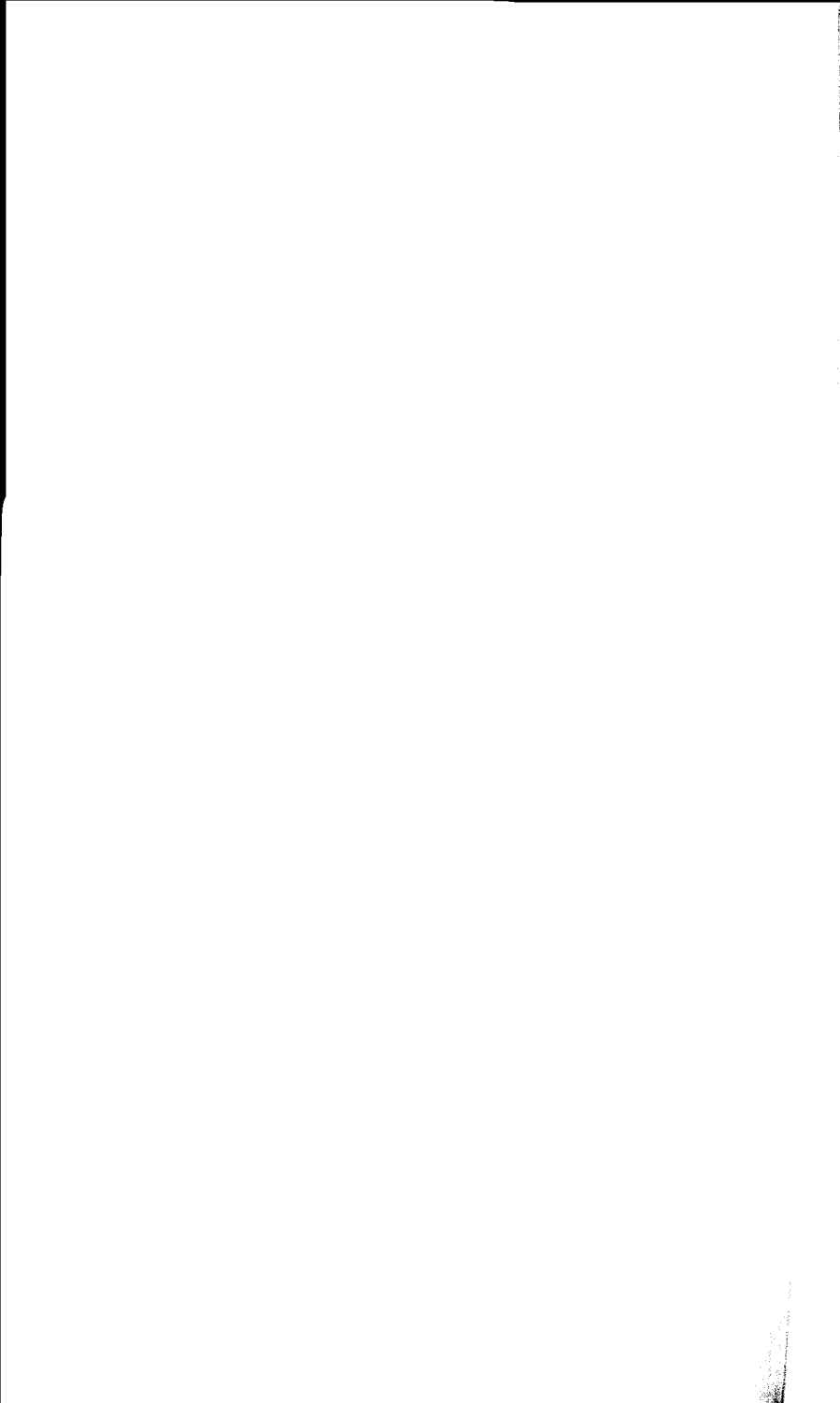
(1) N.Z. Davis : *Women on the Margins*, op. cit., pp. 129-130.

(2) Laurence Fontaine : *Histoire du colportage en Europe, XV^e-XIX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1993.

suivre avec précision les multiples parcours de l'apprentissage. Son importance repose sur le rapport étroit que les montagnards entretiennent avec l'écrit et sur les conventions sociales ancrés dans des structures d'autonomie, donc de pouvoir.

Le dernier article, par Gunilla-Friederike Budde, englobe le XIX^e et le début du XX^e siècle. L'auteur s'y penche moins sur une source particulière (les autobiographies) que sur ce qu'elle peut révéler en ce qui concerne la formation de la bourgeoisie cultivée d'Angleterre et d'Allemagne. Les pratiques autoformatrices y apparaissent nombreuses et variées, mais elles cumulent avec le réseau éducatif. Pour certains groupes (les jeunes filles surtout) et dans certains contextes, cependant, l'autoformation pouvait prendre une valeur stratégique autonome et traduire une profonde aspiration au changement de destinée, à l'émancipation individuelle et collective. L'autodidaxie prenait alors le contre-pied des contraintes sociales étouffantes perpétuées par le système éducatif en vigueur. Rien ne dit que cette histoire-là soit définitivement finie.

Willem FRIJHOFF
Université Érasme de Rotterdam



À LA RECHERCHE DE L'AUTODIDAXIE dans les sermons funèbres allemands (1550-1750)

par Jean-Luc LE CAM

L'autodidacte n'est pas une figure particulièrement exaltée dans les sources de l'époque moderne, du moins avant la deuxième moitié du XVIII^e siècle (1). À tel point qu'on pourrait se demander si le silence des sources ne traduit pas, au delà de leurs propres faiblesses et lacunes, la difficulté pour les représentations sociales et mentales de l'Ancien Régime à penser l'autodidacte, et donc, à favoriser son émergence. La vénération de l'Autorité, de la tradition, de la coutume, la méfiance pour les pratiques religieuses et culturelles qui ne sont pas collectives et encadrées par les clercs, la croyance en un ordre social immuable « de droit divin », tout cela rejetait l'autodidacte comme une dangereuse exception (2).

Dans ce contexte, la recherche systématique de l'autodidacte dans des sources antérieures à 1750 peut apparaître comme une gageure. À vrai dire, cette interrogation n'était pas au centre de nos recherches avant la suggestion offerte par ce numéro spécial d'*Histoire de l'Éducation*, mais elle est venue rejoindre fort à propos une série de questions que nous nous posons sur les trajets éducatifs des luthériens allemands à l'époque moderne. En effet, après avoir étudié la mise en

(1) Au XVIII^e siècle, surtout dans sa deuxième moitié, se multiplient en effet les récits autobiographiques dont certains peuvent se faire témoignages d'expériences autodidactiques. Citons seulement l'exemple de Valentin Jamerey-Duval (1695-1755), fils d'un charron d'Arthonnay dans l'Yonne, qui apprend à lire dans différents ermitages, s'ouvre tardivement aux humanités sous la protection du gouverneur du duc de Lorraine, devient professeur d'histoire à l'Académie de Lunéville puis directeur du Cabinet impérial des médailles à Vienne. Cf. Valentin Jamerey-Duval : *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIII^e siècle*, Avant-propos, introduction, notes et annexes par Jean-Marie Goulemot, Paris, Le Sycomore, 1981. Voir aussi Jean Hébrard : « Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire », dans : *Pratiques de la lecture*, sous la dir. de Roger Chartier, pp. 23-60, en part. pp. 28-29.

(2) Sur la transgression que représente l'autodidaxie, cf. Jean Hébrard, art. cité, pp. 48-50.

place et le développement des institutions scolaires en Allemagne du Nord aux XVI^e et XVII^e siècles (1), nous nous intéressons aux parcours éducatifs à travers ces institutions, et donc à la façon dont les individus utilisent – ou contournent – les structures éducatives. Dans ce contexte, l'autodidacte devenait un cas d'étude – oserais-je dire d'école ? – particulièrement intéressant.

Disons d'emblée que cette enquête, malgré quelques sondages préliminaires (2), n'en est qu'à ses débuts et que nous ne pourrions fournir ici, surtout sur un sujet pareil, que quelques pistes et axes de réflexion. Nos premières recherches nous ont cependant déjà suffisamment révélé la difficulté de la quête de la perle rare qu'est l'« Autodidacte » et nous conduisent à élargir notre regard vers ce que l'on pourrait appeler des « comportements autodidactiques. » Mais avant d'en venir là, il nous faut présenter la source sur laquelle repose cette enquête, à savoir les biographies de sermons funèbres (*Leichenpredigten*).

I. LES SERMONS FUNÈBRES LUTHÉRIENS ET LEUR CONTENU BIOGRAPHIQUE

S'est développé après la Réforme chez les élites luthériennes allemandes l'usage de faire éditer le sermon prononcé lors des funérailles d'un parent. Ce texte, qui visait d'abord à l'édification de la communauté, s'est progressivement enrichi d'annexes « personnalisées » : d'une dédicace, d'*epicedia* (poèmes funèbres) composés par des amis, parents ou disciples, des remerciements aux personnalités présentes (*parentatio* ou *Abdanckung*), parfois même d'un portrait, et d'une biographie du défunt qui pouvait prendre des titres variés :

(1) Cf. notre thèse de doctorat, qui forme le premier tome d'une trilogie en cours de parution en Allemagne : Jean-Luc Le Cam : *Politique, contrôle et réalité scolaire en Allemagne au sortir de la guerre de Trente Ans*, tome I : *La politique scolaire d'Auguste le Jeune de Brunswick-Wolfenbüttel et l'inspecteur Christoph Schrader, 1635-1666/80*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1996, 2 vol, 1061 pp. (Wolfenbütteler Forschungen 66). Restent à paraître le tome II : *Les écoles d'un prince baroque allemand : le réseau scolaire du duché de Brunswick-Wolfenbüttel au XVII^e siècle* ; et le tome III : *La législation scolaire du Brunswick et les rapports de Christoph Schrader aux ducs Auguste le Jeune et Rodolphe Auguste. Documents sur le fonctionnement du système scolaire*. Édition critique annotée.

(2) Menés au cours de l'année 1995. Nous avons aussi utilisé cette source pour décrire le rapport des élites urbaines du Brunswick à l'humanisme au XVI^e siècle : « Les élites du Brunswick face à l'humanisme », *Humanismus und höfisch-städtische Eliten im 16. Jahrhundert*, éd. par Klaus Malettke et Jürgen Voss, Bonn, Bouvier Verlag, 1989, pp. 91-129.

curriculum vitae, personalia, Ehrengedächtnis, commendatio defuncti, memoria (1). D'abord réduite à l'essentiel, cette partie biographique s'est fortement développée ensuite, avec une attention particulière portée à la généalogie, au *cursus honorum*, aux distinctions diverses du défunt, aux événements ou à la maladie ayant entraîné la mort, enfin aux derniers instants. L'éducation, les écoles et les universités fréquentées, les maîtres entendus, les voyages d'études ou d'apprentissage sont aussi couramment évoqués. Nous y reviendrons.

Il faut d'abord souligner le caractère massif du corpus constitué par cette source. Son éparpillement entre diverses bibliothèques, avec bien sûr des exemplaires multiples, ne facilite pas le recensement. On peut estimer toutefois à environ 250 000 le nombre de sermons funèbres imprimés conservés en Allemagne, les plus belles collections se situant à Wolfenbüttel (40 000), Göttingen (11 400), Brunswick (8 000), Leipzig, Hanovre, Marbourg (2).

On a donc là une source sérielle, à l'image des collections françaises de testaments ou d'inventaires après décès. Sa représentativité n'est cependant pas uniforme. C'est tout d'abord une pratique quasi-exclusivement luthérienne : les calvinistes comme les catholiques la rejettent (3). Par voie de conséquence, son extension géographique est aussi limitée à l'Allemagne luthérienne. Mais la carte des lieux d'impression révèle curieusement la surreprésentation de l'Allemagne centrale à l'intérieur de cet ensemble protestant, plus exactement celle d'une région comprise entre le Main au sud et une ligne Berlin-Osnabrück au nord, les villes d'Empire de la Haute Allemagne

(1) On trouvera la meilleure présentation de la source dans Rudolf Lenz : *De mortuis nil nisi bene ? Leichenpredigten als multidisziplinäre Quelle*, Sigmaringen, 1990, en part. pp. 9-21. Du même, l'article « Leichenpredigten » in A. Erler, E. Kaufmann (éd.) : *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*, t. 2, Berlin, 1978, col. 1814-1818.

(2) R. Lenz (éd.) : *Leichenpredigten. Eine Bestandsaufnahme. Bibliographie und Ergebnisse einer Umfrage*, Marbourg, 1980, pp. 111-187. La Bibliothèque Herzog-August de Wolfenbüttel près de Brunswick doit sa première place au fait qu'elle réunit à ses propres fonds, déjà considérables, le dépôt ou l'acquisition d'autres collections dont celle, fameuse, de la comtesse Sophie-Eleonore de Stolberg-Stolberg, Cf. R. Lenz : « Zum Stand der Erschließung von Personalschriften », *Wolfenbütteler Barock-Nachrichten* 13/6, 1986, pp. 105-111. M. Bircher : « Die Sammlung adliger Leichenpredigten des Herzogs Johann Wilhelm von Sachsen-Eisenach in der Herzog August Bibliothek », *ibid.*, pp. 112-114 ; W. Friedrich, C. Gütlich : *Katalog der fürstlich Stolberg-Stolberg'schen Leichenpredigten-Sammlung*, 4 tomes, Leipzig, 1927-1935.

(3) R. Lenz : *De mortuis...*, p. 16.

constituant un foyer secondaire (1). Les centres principaux d'impression sont en effet, par ordre décroissant : Leipzig, Brunswick, Helmstedt, Wittenberg, Wolfenbüttel, Magdebourg, Marbourg, Francfort, Iéna, Augsbourg, Tübingen.

De même, cet usage a connu une évolution dans le temps : née vers 1550, prenant plus d'ampleur dans le dernier quart du siècle, la pratique du sermon funèbre publié atteint un premier sommet au début du XVII^e siècle, reflue certes pendant la guerre de Trente Ans mais pour repartir de plus belle ensuite, connaître son apogée dans les années 1650-1680, et retomber enfin par paliers (2). Se croisent ici des facteurs sociaux, économiques et religieux : le creux des années 1620-1650 s'explique facilement par les restrictions, nécessaires ou imposées par des lois somptuaires, des temps de guerre. Le déclin de la pratique à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e siècle vient de la dérive du genre : l'inflation progressive de la pagination, voire du format, la course au luxe et à l'ostentation finirent par ruiner... les héritiers d'abord, et le genre lui-même ensuite. Car au même moment, sous l'influence du piétisme, se répandait une religiosité plus dépouillée et intériorisée, qui ne pouvait qu'être choquée par l'immodestie des pompes funèbres de la bonne société : la mode des enterrements « silencieux » (*stille Beisetzungen*, c'est à dire sans musique, cortège ni apparat) annonça la fin de celle des beaux *Leichenpredigten* publiés.

Cette source fut pendant longtemps boudée par les historiens et fréquentée d'abord essentiellement par les généalogistes : car les ascendants et les filiations y étaient soigneusement retranscrits et de nombreux autres noms pouvaient être glanés dans le cours des biographies. C'est à des fins généalogiques que furent entreprises les premières grandes œuvres de catalogage d'entre les deux guerres (3). C'est aussi un généalogiste, Fritz Roth, qui attira sans doute le plus l'attention des historiens en publiant sa volumineuse collection de résumés exhaustifs (« sans restes ») de biographies de *Leichenpredigten* : 10 000 biographies devenaient ainsi immédiatement accessibles

(1) Voir la carte des lieux d'impression de *Leichenpredigten* publiée par R. Lenz : *De mortuis...*, p. 19.

(2) Le mouvement a bien été étudié par R. Lenz : « Vorkommen, Aufkommen und Verteilung der Leichenpredigten. Untersuchungen zu ihrer regionalen Distribution, zur zeitlichen Häufigkeit und zu Geschlecht, Stand und Beruf der Verstorbenen », dans R. Lenz (éd.) : *Studien zur deutschsprachigen Leichenpredigt der frühen Neuzeit*, Marbourg, 1981, pp. 223-248. Voir aussi le graphique publié par R. Lenz : *De mortuis...*, p. 18

(3) Voir R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 23-26.

pour l'essentiel de leur contenu (1). Commença alors timidement l'exploitation de cette source, d'abord par les spécialistes d'histoire de la théologie et de la médecine. L'année 1974 marqua spectaculairement le tournant avec la tenue, à l'initiative notamment de Rudolf Lenz, d'un grand colloque pluridisciplinaire à Marbourg sur les « écrits biographiques » (*Personalschriften*), qui fut suivi de deux autres congrès en 1977 et 1983 (2). Les communications présentées à cette occasion établirent définitivement l'intérêt des *Leichenpredigten* pour des domaines variés de la recherche historique. L'histoire de l'éducation ne fut abordée que dans le dernier colloque, mais essentiellement sous l'aspect des cursus universitaires (3). Tout reste donc à faire dans le domaine des trajets éducatifs qui vont de la petite enfance à l'université (4).

On peut évidemment s'interroger sur la fiabilité des informations biographiques contenues dans ces documents (5). Comme le dit l'adage latin, repris par Rudolf Lenz comme titre d'un livre sur les *Leichenpredigten* : *De mortuis nil nisi bene*, on ne dit que du bien des morts (6). D'une part, les conventions sociales conduisent en effet à forcer l'éloge des défunts et à passer sous silence leurs échecs et leurs faiblesses ; d'autre part, la publication du sermon étant généralement financée par la famille, celle-ci pouvait exercer une censure sur la partie biographique. Enfin, il arrivait aussi que le projet de publication fût inscrit dans les dispositions testamentaires du défunt et que celui-ci ait déjà travaillé lui-même à son *curriculum vitae*. La suspicion a donc été parfois jetée sur le témoignage de ces sermons publiés, voire même sur leur contenu biographique. Mais il a été démontré que les conditions d'élaboration de ces textes empêchaient de semblables manipulations (7) : dans les cas les plus scandaleux,

(1) Fritz Roth : *Restlose Auswertungen von Leichenpredigten und Personalschriften für genealogische und kulturhistorische Zwecke*, 10 tomes, Boppard am Rhein, 1959-1980.

(2) Les actes des 3 colloques ont été édités par R. Lenz : *Leichenpredigten als Quelle historischer Wissenschaften*, t. 1, Cologne/Vienne, 1975 ; t. 2, Marbourg, 1979 ; t. 3, Marbourg, 1984. Sur leur apport, R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 27-31.

(3) La section « Bildungsgeschichte » des actes du colloque de 1983 ne comporte que trois articles dont seul celui de Rainer A. Müller aborde en partie, et d'un point de vue programmatique, l'éducation des adolescents : « Gymnasial- und Hochschulwesen der Frühen Neuzeit in personalgeschichtlicher Sicht. Forschungsstand — Methodische Probleme — Quellen », *ibid.*, t. 3, pp. 125-138.

(4) Un bilan récent montre que la situation n'a pas évolué dans ce domaine, cf. R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 116-118.

(5) R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 24-26.

(6) Cf. *supra* note 1, p. 31.

(7) R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 24-26. Alfred Schleising : « Die Glaubwürdigkeit der Leichenpredigt des 16. und 17. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über den Quellen-

justiciables d'un *Strafpredigt* (prêche punitif), la famille s'efforçait d'étouffer le scandale et évitait de faire publier le prêche ; quant aux falsifications de la biographie, elles étaient difficiles parce que c'était généralement le pasteur qui était chargé de recevoir les documents et de les mettre en œuvre pour la publication. En outre, il était, ainsi que la famille, soumis au contrôle social de la communauté.

En fait, pour ce qui nous intéresse, à savoir l'éducation, le problème est plutôt celui de la précision de l'information que celui de sa manipulation. Plus le défunt est âgé et plus les souvenirs de son enfance et de son adolescence peuvent s'estomper. Ils pèsent aussi d'un poids d'autant plus faible, proportionnellement, que la vie est longue. C'est pourquoi les *Leichenpredigten* de jeunes gens, voire d'enfants, sont particulièrement intéressants pour l'historien de l'éducation car le biographe n'a alors rien d'autre à raconter que le trajet éducatif du jeune défunt, et ce de façon détaillée (1).

II. L'IMPENSABLE AUTODIDACTE : LES LIMITES DE LA SOURCE

Nous voici donc parti à la recherche d'autodidactes dans ce corpus immense, avec comme seule aide les recueils du généalogiste Fritz Roth (2). L'expérience déjà accumulée nous suggère que les chances de trouver ainsi la perle rare de l'Autodidacte sont sans doute extrêmement faibles. Et cela pour des raisons qui tiennent autant à la structure sociologique de l'échantillon qu'à l'idéologie qui imprègne ces sermons funèbres.

En effet, la pratique du sermon funèbre publié apparaît bien comme un quasi-apanage de l'élite. Un sondage de Rudolf Lenz indique que 87 % des *Leichenpredigten* concernent des représentants des classes supérieures de la société, 8,5 % des membres de la classe moyenne (3). La noblesse, les hauts fonctionnaires de l'État princier,

wert einer Literaturgattung », *Mitteilungen des Roland* 26, 1941, pp. 54-58 ; 27, 1942, pp. 1-18.

(1) R. Lenz estime à 4 %, d'après un sondage, la part des enfants dans ce corpus, mais il faudrait y ajouter les jeunes gens.

(2) En effet, la base de données informatique sur les *Leichenpredigten* élaborée à la bibliothèque de Wolfenbüttel s'est révélée d'un faible intérêt pour l'histoire de l'éducation et d'aucune utilité pour une recherche sur l'autodidaxie.

(3) R. Lenz : « Vorkommen, Aufkommen... », art. cité. R. Lenz : *De mortuis...*, p. 17, 20. *Oberschicht, Mittelschicht, Unterschicht*, c'est-à-dire des catégories usuelles dans l'histoire sociale allemande.

le patriciat urbain, la bourgeoisie marchande tenant les conseils municipaux, le clergé, les universitaires et recteurs d'école latine constituent les gros bataillons des bénéficiaires de *Leichenpredigten*. Or ces catégories sont celles qui profitent le mieux des structures et institutions éducatives, celles qui sont les plus naturellement portées par leur milieu d'origine vers les formes élevées d'acculturation et d'instruction.

À l'inverse, dans une société d'ordres où les mécanismes de promotion sociale sont lents et limités, c'est bien le passage par certaines institutions éducatives qui permet et légitime socialement l'accès à un statut supérieur. Nous avons montré ainsi comment la bourgeoisie montante à Brunswick rompait au XVI^e siècle avec la tradition de l'éducation marchande (école d'écriture puis apprentissage à l'étranger) pour s'orienter vers des cursus qui, par l'école latine humaniste et les facultés de droit, conduisaient au service du prince (1). De même que c'est dans la bourgeoisie de moindre rang que se rencontraient le plus de fils à faire des études classiques, alors que le patriciat restait beaucoup plus longtemps et massivement fidèle à l'éducation traditionnelle des marchands. Ce qui signifie que l'on n'a qu'une chance infime de trouver de véritable autodidacte dans les élites : ou bien elles sont anciennes, et elles suivent alors des pratiques d'éducation bien rodées et codifiées ; ou bien elles sont d'origine récente, mais elles doivent justement dans ce cas leur position à des institutions éducatives réputées.

C'est dans les classes moyennes inférieures que l'on aurait sans doute le plus de probabilité de trouver des autodidactes : celles qui n'ont pas d'habitude d'une longue scolarisation bien ancrée mais qui peuvent être attirées par certains usages – techniques, comptables, religieux ou d'évasion – de l'écrit. C'est dans la petite bourgeoisie, essentiellement artisanale, que Jean Quéniart distingue les glissements les plus intéressants et les plus significatifs en matière d'alphabétisation (2). C'est dans le petit peuple des villes que Roger Chartier suppose aussi une acculturation à l'imprimé par le biais des enseignes, placards, des affiches de confréries, des canards (3). C'est donc là que nous devons en priorité chercher nos autodidactes. Malheureusement, c'est une population qui accède rarement au sermon

(1) Cf. J.-L. Le Cam : « Les élites... », pp. 121-123.

(2) Jean Quéniart : *Culture et société urbaine dans la France de l'Ouest au XVIII^e siècle*, Paris, 1978, pp. 97, 109-110, 117-121.

(3) Roger Chartier : « Stratégies éditoriales et lectures populaires, 1630-1660 », in R. Chartier, H.-J. Martin : *Histoire de l'édition française*, t. I, *Le livre conquérant, Du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, 2^e éd., Paris, 1989, pp. 698-712.

funèbre publié. Et même dans ce cas, on peut craindre que les phénomènes d'autodidaxie soient occultés par le genre de la source elle-même.

Rappelons en effet que le sermon, et la biographie du défunt qui peut le nourrir, est conçu pour édifier les auditeurs (et ici les lecteurs) en exaltant les valeurs reçues dans la religion et la société luthérienne. Parmi ces valeurs, celles de la tradition, de la soumission aux autorités, qu'elles soient politiques, morales ou spirituelles, sont largement colportées. On sait comment l'Église luthérienne, à l'époque de l'orthodoxie notamment, s'est faite le véhicule d'un discours de discipline sociale qui servait l'absolutisme princier (1).

Les biographies insistent donc sur tout ce que le défunt a reçu des autres et sur les filiations qui le relie aux autorités, au sens scolastique du terme : cela va de sa généalogie ascendante, aussi précise et lointaine que possible, à ses maîtres d'école puis d'université, nominale-ment désignés pour les plus importants d'entre eux, en passant par les institutions éducatives fréquentées (2). L'autodidaxie au contraire risque d'être passée sous silence : n'est-ce pas prendre une liberté dangereuse que de ne pas se soumettre à une institution ou à un maître pour apprendre ? L'apprentissage autonome des disciplines intellectuelles et spirituelles a toujours semblé dangereux aux Églises. « Nul n'est étudiant à Paris s'il n'a un maître bien défini », disaient déjà les statuts du Cardinal de Courçon en 1215 (3). L'interdit de l'arbre de la connaissance n'est pas loin. Il faudra attendre l'idéologie des Lumières pour que soit valorisée la conquête autonome et indépendante du savoir, c'est à dire une époque où l'usage du *Leichenpredigt* a déjà disparu...

L'Autodidacte absolu – dont nous savons bien sûr qu'il n'existe pas à l'état pur – est donc tout simplement « impensable » dans l'idéologie luthérienne du XVI^e-XVII^e siècle. Pourtant, derrière le discours convenu des biographies funèbres, peuvent se discerner, avec un peu d'imagination et de perspicacité, certaines pratiques autodidactiques.

(1) Sur le concept de « Sozialdisziplinierung », mise en discipline sociale, cf. Winfried Schulze : « Gerhard Oestreichs Begriff Sozialdisziplinierung in der Frühen Neuzeit », *Zeitschrift für Historische Forschung* 14, 1987, pp. 265-302 ; J.-L. Le Cam : *Politique, contrôle...*, t. I, pp. 369, 904. Voir aussi Heinrich Richard Schmidt : *Konfessionalisierung im 16. Jahrhundert*, München, 1992, pp. 86-89.

(2) Qu'on nous permette de ne pas donner d'exemple précis : on les trouve par milliers dans nos sources.

(3) Jacques Paul : *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval*, Paris, 1973, p. 304.

III. DE L'AUTODIDACTE AUX PRATIQUES AUTODIDACTIQUES

1. Ruptures de trajets et études privées

Si les bénéficiaires de *Leichenpredigten* font en général bien partie des privilégiés, ils peuvent avoir été confrontés à des difficultés inattendues qui les ont fait dévier du trajet éducatif bien balisé qui leur était destiné. C'est à cette occasion que l'on peut saisir des situations d'autodidaxie. Or l'apogée des sermons funèbres correspond justement à un bouleversement majeur de la société allemande, à savoir la guerre de Trente Ans. Surmortalité, familles brisées ou en tout cas ruinées, atrophie des institutions éducatives privées de ressources financières ont déterminé des parcours hors normes. Même hors de ce contexte historique dramatique, la forte mortalité de l'ancien régime démographique laisse bien souvent des orphelins qui doivent se débrouiller dans la vie sans grands moyens. Sur un échantillon de 559 sermons funèbres de conseillers municipaux de rang divers (1), nous avons trouvé 37 cursus éducatifs interrompus par les difficultés financières dues au décès prématuré de parents.

Prenons un exemple : Georg von Rhetem né en 1575, mort en 1657, fils d'un chanoine de la collégiale de Brunswick et d'une famille de bourgmestre, se trouve confié à des tuteurs après la mort de ses deux parents. Son *Leichenpredigt* précise qu'il n'a pu pour cette raison continuer longtemps ses études, et qu'il a dû, pour survivre et pour conserver son bien, prendre un emploi de secrétaire auprès de gens distingués. Il fera ensuite une carrière de conseiller municipal (2). Son capital social de départ lui a sans doute servi à retrouver plus facilement une position honorable, mais on peut penser que sa charge de secrétaire a été un lieu d'apprentissage autonome des règles de fonctionnement de la société et de la « politique » dans une cité hanseatique.

Lazarus Arnoldi, né à Halberstadt en 1531, perd sa mère alors qu'il avait six mois ; son père, organiste à l'église Saint-Martin, meurt trois ans plus tard (3). De sorte qu'il a dû, dit sa biographie, comme

(1) Sélectionnés dans les recueils de Fritz Roth (cf. *supra*) dont nous citons les numéros de référence interne (lettre R suivie d'un numéro, sachant que chaque tome contient 1000 notices).

(2) R4319.

(3) R9830. Premier pasteur et surintendant à rester durablement en poste à Schöningen après la Réforme définitive du duché (de 1569 à sa mort en 1605), il est aussi confesseur des ducs de Brunswick-Wolfenbüttel. Il réussit à convertir la duchesse douairière Sophie, originaire de Pologne, qui résidait à Schöningen.

pauvre orphelin, supporter bien des chagrins et des misères « chez des étrangers et dans des lieux étrangers. » Il fait la preuve de ses capacités dans les villes saxonnes de Zeitz, Zwickau et Altenburg (comme écolier errant ?). C'est alors qu'un cousin éloigné, Christoff Werner, marchand à Halberstadt, s'intéresse à lui et finance ses études à Wittenberg auprès de Melanchthon. Ce qui le conduira jusqu'à la surintendance ecclésiastique de Schönungen dans le Brunswick. Ce *Leichenpredigt* illustre bien ce que nous disions ci-dessus des travers de la source : il passe pudiquement les temps où le défunt dut visiblement se débrouiller seul, tandis qu'il insiste sur les bienfaits et l'aide que lui apporta celui qu'on désigne ici comme « mécène ». Comme si l'autodidaxie (sans doute partielle dans le cas présent) avait besoin d'être à un moment reconnue dans ses mérites pour être totalement valorisée grâce à une aide extérieure (1).

Même quand la famille n'est pas meurtrie, les bouleversements de la vie quotidienne pendant la guerre de Trente Ans entraînent un repli sur soi favorable à l'autodidaxie : lors de l'occupation d'Hildesheim par les Impériaux, le jeune Henningus Oldecop est retenu pendant presque un an à la maison par ses parents qui craignent l'insécurité des rues : il doit participer aux travaux domestiques, mais il n'oublie pas de continuer soir et matin à étudier tout seul dans ses livres (2). La biographie de son frère cadet Justus suggère la même chose en disant qu'il ne se laissa pas détourner de l'école malgré deux occupations militaires, pendant lesquelles la classe s'arrêta.

Il est aussi des parcours avortés et des envies contrariées qui permettent parfois, mais sans preuve, d'imaginer des jardins secrets où seraient cultivés, sous une forme ou une autre, des passions raffinées : ainsi ce fils d'un orfèvre de Leipzig qui étudie avec succès les humanités, mais que sa mère presse sans cesse de revenir au métier de son défunt père : la mort d'un de ses frères l'empêchera d'entreprendre le voyage d'études qu'il caressait et l'obligera à entrer en apprentissage pour remonter la manufacture familiale : n'a-t-il pas, en autodidacte, approfondi ses premières études ? (3)

Une distorsion entre les études entreprises et le mode de vie conduit à de semblables interrogations : Georg Achtermann, mar-

(1) Le parallèle peut être fait avec le cas de Jamerey-Duval, cf. *supra*.

(2) R632. Henningus Oldecop (1617-1667), d'une famille bourgeoise d'Altstadt à Hildesheim, il deviendra co-recteur de l'école latine de la ville. Son frère cadet Justus (1619-1673) trouva dans la musique chorale les moyens financiers nécessaires à la poursuite de ses études qui le conduiront au pastorat (R633).

(3) Wilhelm von Rybel (1634-1703), membre du conseil de Leipzig, R4174.

chand et bourgmestre de Brunswick (1584-1656), a fréquenté l'école quelques années seulement, avant de faire son apprentissage dans le commerce à Nuremberg; pourtant, il se pique suffisamment d'art classique pour faire décorer sa maison de statues allégoriques à l'antique (la Force, l'Amour, l'Espoir, la Foi). Sachant qu'il ne s'agissait pas à Brunswick d'une mode répandue, on peut imaginer qu'il ait continué après ses courtes études à cultiver en privé les humanités; à moins qu'il s'agisse seulement de réminiscences esthétiques des cités traversées lors de son apprentissage et de son activité de marchand (1).

Parfois enfin, l'autodidaxie intervient après une scolarité complète, lorsque les finances manquent pour prendre une immatriculation et suivre les cours à l'université. Nous verrons en conclusion de façon plus détaillée le cas d'un fils de bourgmestre qui fit toutes ses études de droit dans les livres, en autodidacte. De nombreux maîtres d'écoles essaient ainsi de compléter leurs connaissances en théologie, le soir dans leur chambre, après avoir fait ânonner le catéchisme et la grammaire latine toute la journée.

2. Apprentissage, voyages et expériences personnelles

Il est toute une série de situations où l'acquisition de savoirs et d'aptitudes est fondée avant tout sur l'expérience personnelle. Le fait que cette éducation se déroule en dehors du cadre scolaire ne suffit certes pas à l'établir comme autodidaxie. Car un maître, un compagnon chevronné ou un mentor peut guider l'apprenti dans son trajet. Cependant, les mentalités contemporaines, telles qu'elles s'expriment justement dans les biographies de sermons, mettent bien elles-mêmes en avant le caractère formateur de l'expérience acquise dans un milieu nouveau et inconnu. Et nous sommes là à la frontière de l'autodidaxie.

Qu'on songe à l'autobiographie de Thomas Platter : les épreuves qu'il traverse dans sa vie d'écolier « vaguant » lui apportent une expérience différente du savoir académique, mais qu'il juge lui-même suffisamment intéressante pour pouvoir être racontée (2). Et

(1) Le type d'école est indéterminé dans sa biographie : il peut s'agir d'une école d'écriture et calcul ou des premières classes d'une école latine. Cf. Herrmann Mitgau : *Ein patrizischer Sippenkreis Braunschweigs um 1600*, Brunswick, 1976, qui reproduit le texte du *Leichenpredigt* pp. 46-47. Sur sa maison, cf. W. Spieß : *Die Stadt Braunschweig im Nachmittelalter*, Brunswick, 1966, t. II, p. 689.

(2) Thomas Platter : *Autobiographie*. Traduit et présenté par Marie Helmer, Paris, 1964 (Cahier des Annales 22).

même s'il fréquente ici et là des écoles, et qu'il demande à ses « bachants » de l'instruire (en vain, semble-t-il), les conditions extrêmement pénibles et précaires dans lesquelles il accède à cet enseignement épisodique rappellent la difficulté de toute autodidaxie. On trouve un exemple analogue dans le carnet de voyage de l'écolier Johannes Butzbach (1).

L'apprentissage des marchands et des artisans met couramment de jeunes hommes dans des situations comparables. Car les usages poussent à une expatriation de l'apprenti : même si le maître qui le reçoit a des liens, familiaux ou d'affaires, avec son père, il a généralement comme première qualité d'en être éloigné. Le dépaysement n'est pas une contrainte secondaire de l'apprentissage, il en est un des éléments formateurs. Sur 268 apprentissages relevés dans les recueils de Fritz Roth, un quart d'entre eux se déroulaient dans la ville d'origine de l'apprenti (et même 12,3 % dans la maison familiale), mais près de trois quarts des cas supposaient son dépaysement, généralement dans le cadre de l'Allemagne (2). Noter toutefois que 18 % se trouvaient chez des parents, ce qui atténue le choc de l'expatriation. Seuls 4 % de l'échantillon se sont risqués jusqu'à l'étranger.

Certains vont cependant bien au delà de ce que pourraient justifier les nécessités d'une bonne formation initiale mais en font, par goût de l'aventure et curiosité naturelle, un mode de vie prolongé sur de nombreuses années. Johann Hellmig, fils d'un sellier, né en 1637, a ainsi parcouru toute l'Europe centrale pendant 14 ans, jusqu'à ce que le décès de sa mère le contraigne à rester à la maison pour diriger l'entreprise familiale (3).

Le préceptorat particulier est sans conteste aussi une situation propice à l'autodidaxie : non seulement le jeune homme fait alors l'expérience autonome de l'enseignement, sans autre soutien que les directives éventuelles des maîtres de maison, mais il apprend aussi, parfois à ses dépens, les règles et les comportements des élites de l'argent et de la naissance. Martin Gnüg (1558-1613), fils de fonctionnaire

(1) Édité par L. Hoffmann : *Wanderbüchlein des Johannes Butzbach, genannt Piemontanus, Prior zu Maria Laach. Aus dem Leben eines fahrenden Schülers im 16. Jahrhundert.* Graz, Vienne/Cologne, 1985.

(2) Il s'agit toujours de conseillers municipaux. Ces 268 apprentissages ont été subis par 226 individus dont certains ont vécu successivement plusieurs de ces situations.

(3) Il raconte sa vie dans une courte autobiographie annexée à son *Leichenpredigt*. R. Lenz l'a publiée et analysée, dans : *De Mortuis...*, pp. 132-138. Sa période de voyage proprement dite dure 7 ans, pendant lesquels il parcourt 11 000 km.

princier en Thuringe, parcourt toutes les classes de l'école latine d'Eisenach, puis devient à l'âge de 17 ans précepteur chez une noble veuve de Salzwedel, dont il conduit les enfants à l'école : son *Leichenpredigt* confesse que ces trois années furent pour lui difficiles, et qu'il eut souvent à pleurer (1).

Par ailleurs, il faut souligner que le préceptorat particulier était une étape courante dans le cursus des futurs enseignants (2). C'était une façon de se frotter, « sur le tas », aux difficultés de la pédagogie, mais à une échelle réduite par rapport aux classes surchargées des écoles latines. À vrai dire, ce passage était moins vécu par les intéressés comme un apprentissage que comme un moyen de pourvoir aux nécessités de l'existence tout en continuant ses études. De sorte qu'on ne saurait exagérer le déterminisme qui conduit du préceptorat à l'enseignement. Certains de ces précepteurs avaient en tête d'être promus au pastorat et ont échoué dans l'enseignement faute de mieux (3). Mais il n'en reste pas moins que cette expérience était prise en compte au moment de choisir parmi les candidats à un poste d'enseignant dans une école latine : lors du recrutement d'un recteur pour l'école claustrale de Riddagshausen, l'inspecteur général Christoph Schrader fonde en partie sa recommandation du candidat Gerhard Röer sur le fait qu'il a été six ans précepteur dans une famille noble de Bodenburg avec de bons témoignages (4).

Le secrétariat particulier peut s'analyser comme une situation du même type, sachant qu'il est généralement conçu aussi comme une étape provisoire, un pis aller, mais qu'il pouvait se transformer parfois de la même façon en propédeutique à une carrière administrative ou à la gestion de la cité. Johann Wolfgang Renger (1619-1680), fils d'un pasteur de Rothenburg, a dû interrompre ses études (sans doute l'école latine) à cause de la guerre et se reconvertir dans le secrétariat : il étudie un an et demi dans une école d'écriture et de calcul,

(1) R60. Il devint ensuite prédicateur à la Cour de Saxe.

(2) Il nous est impossible de fournir de statistiques à ce stade de notre recherche, mais c'est l'impression que nous avons retirée d'une longue fréquentation des maîtres d'écoles du XVII^e siècle. Voir par exemple le cas de Christoph Papienius, précepteur des enfants du professeur Schrader, qui devient ensuite co-recteur de l'école Sainte-Catherine à Brunswick. Cf. J.-L. Le Cam : *Politique...*, t. I, p. 205, n. 346.

(3) À un autre niveau, on peut citer le cas de Christoph Schrader, étudiant en théologie, précepteur pendant ses études aux Pays-Bas chez le riche marchand cultivé Van Overbeck à Leyde, puis auprès du prince Roderich de Wurtemberg, et qui termina sa carrière comme professeur de rhétorique et inspecteur général des écoles ; le dégoût des controverses l'avait détourné de la carrière ecclésiastique à laquelle son père le destinait. Cf. J.-L. Le Cam : *Politique...*, t. I, pp. 134-136, 138-140.

(4) Cité dans J.-L. Le Cam : *Politique...*, t. I, pp. 613.

puis passe sept ans comme secrétaire chez un notaire public de Strasbourg. Il devient ensuite bourgmestre de Rothenburg (1).

Parfois, il peut être la voie vers la promotion sociale ou le retour à la position sociale perdue : Julius Hakeberg (1596-1666), fils d'un secrétaire à la guerre du duc de Brunswick, ne connut pas son père, mort de la peste alors qu'il n'avait que 4 mois. Sa mère se remaria de sorte qu'il « vécut la disgrâce qui touche souvent les orphelins » : il fut spolié de son héritage paternel et ne put pour cette raison fréquenter l'école. Le *Leichenpredigt* insiste sur le scandale que constitua cet abandon en soulignant qu'il fut confié à des gens qui lui étaient totalement étrangers (*wildfremde*). Il eut toutefois la chance d'être pris sous la protection de l'abbé de Königsutter, Jodocus, qui l'instruisit suffisamment pour le faire entrer dès son jeune âge au service d'un noble dans le comté de Blankenburg; puis il devint secrétaire de chancellerie, trésorier de bailliage et enfin bailli (*Amtmann*) (2).

Nous avons relevé à propos de l'apprentissage que le voyage et le dépaysement constituaient un élément de la formation. Cela est évidemment le ressort essentiel du *Kavalierstour* des jeunes nobles et aussi, dans une moindre mesure, de la *peregrinatio academica* des étudiants. Il s'agit, dans un cas comme dans l'autre « d'apprendre à connaître » par soi-même d'autres horizons, d'autres usages, d'autres peuples. Juste Lipse, maître à penser des élites de la fin du XVI^e et du premier XVII^e siècle, définissait ainsi le programme de ces voyages d'étude : « La formation du jugement par la connaissance des peuples, des mœurs et des constitutions étrangères, les monuments des temps anciens et les terres que les Grands de l'Antiquité ont parcourues, et l'élégance des mœurs pour lesquelles l'homme du Nord a besoin des nations romanes, afin de polir son essence paysanne à leur urbanité (3). » Les destinations de ces voyages d'étude sont en général bien indiquées dans les *Leichenpredigten* de sorte qu'une étude sérielle est tout à fait envisageable (4).

(1) R1165 ; on déjà vu *supra* le cas analogue de von Rhetem.

(2) R7308.

(3) O. Brunner : *Adeliges Landleben und europäischer Geist. Leben und Werk Wolf Helmhards von Hohberg 1612-1688*, Salzbourg, 1949, pp. 156-157.

(4) R. Lenz : *De mortuis...*, pp. 121-128 a exploité le *Leichenpredigt* d'un jeune noble de la Marche de Brandebourg, Wolff von Brösicke, pour illustrer la *peregrinatio academica* de la noblesse à la fin du XVI^e siècle. Voir aussi l'exemple fourni par l'excellente biographie de Brage Bei der Wieden, *Außenwelt und Anschauungen Ludolf von Münchhausens (1570-1640)*, Hanovre, 1993, pp. 33-44.

Il faut noter la place particulière que tient l'apprentissage des langues dans ce contexte. À une époque où l'enseignement des langues vivantes est inexistant dans les écoles et tout à fait marginal dans les universités, l'apprentissage sur place dans le pays est la solution la plus efficace. C'est un motif, avéré dans les *Leichenpredigten*, de voyage à l'étranger : tel commerçant passe 2 ans à Venise pour apprendre l'italien tout en se familiarisant avec le commerce (1); le jeune Johann Helmig est envoyé en 1650 à Buck en Pologne par ses parents, artisans selliers, pour y apprendre la langue polonaise (2). Georg Christoff Behaim (1599-1676), d'une vieille famille de Nuremberg, s'arrête tout un hiver à Angers pour apprendre le français au cours de son Grand Tour en Europe (3). Heinrich Calm (1563-1631), bourgmestre de Hagen à Brunswick, est connu pour son excellente connaissance de cette langue qu'il a acquise pendant son apprentissage à Arras, Mons et Valenciennes (4). Il arrive même que l'on cherche ainsi à maîtriser un autre dialecte allemand : le jeune Henricus Guttheil (1579-1624) quitte l'école latine à 16 ans pour se rendre à Halle en Saxe afin d'y apprendre le haut allemand et la comptabilité (5). On pourrait multiplier à l'infini les exemples de ce type.

3. *Autodidaxie religieuse et féminine*

Les savoirs abordés jusqu'ici appartiennent tous au domaine séculier. Mais on peut aussi supposer l'existence de pratiques autodidactiques religieuses, chez ces luthériens à qui le contact personnel avec le texte biblique est fréquemment recommandé. Le problème est que la source ne permet généralement pas de bien distinguer ce qui est pratique religieuse héritée d'un enseignement, scolaire, privé ou familial, de la conquête ardue de l'autodidacte. Par exemple, dans le cas de lecteurs infatigables de la Bible. Et même si la pratique est bien mise en place par une instance éducative quelconque, ne débouche-t-elle pas parfois sur l'acquisition autonome d'un autre

(1) R68; Joachim Kerscher (1605-1667), originaire de Haute-Autriche, auparavant en apprentissage de 11 à 17 ans chez un parent à Nuremberg.

(2) Cité dans R. Lenz : *De mortuis...*, p. 133.

(3) R9005; Le français des pays de la Loire passait effectivement pour le plus pur.

(4) On lui donne couramment à traduire des lettres, R3069.

(5) R1902; son père est pharmacien municipal à Brunswick, une ville où l'on parle bas allemand, dialecte sensiblement éloigné de l'allemand de Saxe ou haut allemand. Or celui-ci s'était imposé au cours du siècle comme langue véhiculaire des chancelleries, de l'administration, voire du commerce et de la religion (c'était la langue de Luther, même si ses œuvres les plus populaires furent traduites en bas allemand).

type de connaissances, théologique par exemple ? Nous manquons, à ce stade de la recherche, d'exemples probants.

L'autodidaxie des femmes pose des problèmes analogues, notamment parce que la religion est le champ où elles peuvent le plus facilement exercer leur soif de savoir. Les mentions sur l'éducation sont malheureusement rares dans les *Leichenpredigten* les concernant. Et l'on imagine que la démarche autonome de la femme vers le savoir est encore plus fortement censurée que celle des hommes. Or les moyens de s'instruire mis à la disposition des élites féminines sont nettement plus réduits : quelquefois, les filles profitent de leurs leçons des précepteurs de leurs frères, ou sont confiées à un couvent féminin, rarement à une école (avant la fin du XVII^e siècle); le cas apparemment le plus courant est celui d'un enseignement essentiellement domestique, assuré par la mère, la grand-mère ou une tante (1). C'est quand la femme se distingue par des exploits que l'on fait exception à la règle du silence sur son éducation dans les sermons funèbres : on cite ainsi en exemple la mère d'Henricus Camerarius (1547-1601), célèbre professeur de droit à Rostock, parce qu'elle était réputée dans tout Brunswick pour sa connaissance exhaustive de la Bible; elle en avait appris par cœur les meilleures citations, histoires et exemples, qu'elle citait régulièrement pour se consoler ou reconforter autrui (2).

Ou l'on évoque la science des femmes indirectement, en parlant de l'éducation de leur progéniture : on apprend ainsi à l'occasion du décès de Valentin Heinrich Vogler (1622-1677) que c'est sa mère, Catharina Boethius, veuve depuis 1624, qui se chargea seule de sa première instruction de 2 à 7 ans. Elle lui apprit le catéchisme, les rudiments de la langue latine et les déclinaisons (3). Mais on peut supposer que ce savoir lui venait tout simplement de son père, Henricus Boethius, qui avait été professeur de théologie à Helmstedt.

Même dans le cas d'enfants prodiges comme Anna Maria van Schurman (1607-1678), qui glana une grande partie de son savoir

(1) Cf. Cornelia Nikus Moore : *The Maiden's Mirror, Reading Material for German Girls in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Wiesbaden, 1987, (Wolfenbüttele Forschung 36), pp. 39-56; voir dans Roth : R41, le cas de Dorothea Margaretha Butte (1671-1679) éduquée par sa mère, puis, à la mort de celle-ci, par sa grand-mère; quand elle meurt à l'âge de 8 ans, elle a déjà lu la Bible une fois et demie; R72, Catharina Pernauer (1665-1675), une fille noble éduquée par sa tante à la mort de sa mère; R19, l'exemple exceptionnel de Maria Sörling (1608-1670), fille de bourgeois, qui fréquente l'école de Schneeberg.

(2) Kuningunda Pelten, épouse de Johannes Kemmer, bourgeois de Brunswick, cf. le *Leichenpredigt* du fils, R2097.

(3) R2147; il deviendra médecin et professeur à l'université d'Helmstedt.

dans les livres, le rôle initiateur du père qui lui apprend le latin et contrôla strictement ses lectures, l'aide de précepteurs particuliers, voire même la fréquentation exceptionnelle de cours universitaires (cachée derrière un rideau !), donnent à son cursus éducatif une teinte plus domestique qu'autodidactique. Ce n'est qu'à l'âge adulte que sa progression dans le savoir fut plus autonome, mais n'est-ce pas le propre de tout intellectuel de continuer à apprendre seul dans les livres ? (1)

*
* *

En guise de conclusion illustrant les diverses pratiques autodidactiques discernables dans les sermons funèbres, on peut prendre le cas exemplaire d'Adam Krause (1598-1659), qui les résume en un seul trajet (2). Il appartient certes à l'élite : fils d'un fermier de domaine nobiliaire dans le Brandebourg (Neumark) qui deviendra plus tard conseiller municipal de Bernstein, il fréquente l'école latine (successivement à Arnswalde, Bernstein, Landsberg an der Warthe) et reçoit en outre les leçons privées de ses maîtres. Vers ses 15 ans, il bifurque vers l'autodidaxie : sa biographie dit qu'il se met alors en route pour faire « ses voyages » – l'expression suggère l'accomplissement d'un rite initiatique – et collectionner des expériences. Il parcourt la Silésie, la Bohême, la Misnie, est hébergé un moment chez le secrétaire municipal de Lucka en Lusace (vraisemblablement comme précepteur des enfants de la maison), séjourne dans diverses villes, environ un an chaque fois (Spandau, Soldin, Königsberg). Il fréquente sans doute au passage quelques écoles latines, mais on peut douter de l'efficacité d'une scolarité aussi hachée qu'épisodique. La biographie ne cite pas moins de huit villes de séjour, sans compter celles des provinces traversées. L'essentiel est, en fait, l'expérience accumulée et la découverte de lieux nouveaux. Alors qu'il doit approcher la vingtaine d'années, il interrompt ce périple pour « rendre visite » à ses parents, ce qui rappelle la grande autonomie que ce tout jeune homme a déjà conquise depuis longtemps. Curieusement, il reprend pour trois ans le

(1) Née à Cologne, elle passa l'essentiel de sa vie à Utrecht, où sa maison était le lieu de visite obligé des voyageurs cultivés qui venaient admirer sa science. Elle rejoint la communauté de Jean Labadie à Amsterdam en 1669. Cf. Cornelia N. Moore : *The Maiden's Mirror...*, pp. 52-53; Mirjam de Baar, et alii (éd.) : *Choosing the better part : Anna Maria van Schurman (1607-1678)*, Dordrecht/Boston, 1995.

(2) R6943; *Ehrenruhm eines treu- und wohlverdienten Bürgermeisters und Stadtregenten...*, par Paul Schaller, surintendant d'Arnswalde dans le Neumark, imprimé chez Johan Ernst, Küstrin, 1660, Landesbibliothek Hanovre : Cm 215. Herzog-August Bibliothek Wolfenbüttel : Lpr. Stolberg 13960.

chemin de l'école, à savoir du *Paedagogium* (collège supérieur) de Stettin. Il aurait aimé poursuivre à l'université, mais il lui manque pour cela les moyens nécessaires, qu'il cherche dans le préceptorat particulier auprès de familles nobles (1). Cela ne lui procure guère plus que le vêtement et l'hébergement, de sorte qu'il doit renoncer à son projet. Mais – et c'est là sa seconde période d'autodidaxie – il se met à travailler par lui-même les disciplines universitaires.

D'abord la théologie, que ses parents auraient bien voulu voir embrasser. Le prestige social du clergé explique sans doute ce vœu, car la famille était du côté paternel de tradition marchande et bourgeoise; toutefois, le grand-père maternel était déjà ecclésiastique (2). Le fils s'adonne donc en privé à la théologie, suffisamment pour prêcher plusieurs fois en chaire. Mais, « sur le conseil de gens distingués », il préfère se spécialiser dans l'étude du droit. On voit comment le *Leichenpredigt* s'efforce ici d'excuser le détournement du projet parental : premièrement, en montrant la réalisation partielle de ce projet (il a tout de même appris de la théologie, même s'il n'en a pas fait son métier); deuxièmement, en faisant référence à une « autorité » au moins aussi respectable que ses parents (l'idée de se consacrer au droit ne lui est pas venue de lui-même mais de personnes de statut social supérieur); enfin en présentant ce changement de vocation comme le résultat de la volonté divine, dont nous ne pouvons pas percer les intentions.

La biographie indique, pour une fois sans ambiguïté, la méthode d'apprentissage, qui relève clairement de l'autodidaxie : Adam Krause forge sa science juridique tout simplement en lisant des livres de droit dont il prend des extraits en notes. Il parvient ce faisant à acquérir une dextérité qu'il met tout spécialement au service des nobles, dont il sait dénouer les affaires les plus épineuses par ses conseils avisés. Il ne passa jamais de grades académiques de sorte qu'il est désigné sur la page de titre comme *jurisperitus* (expert en droit) au lieu de la formule consacrée de *jurisconsultus*, réservée aux juristes licenciés ou docteurs en droit. Malgré cela, il réussit à faire une carrière tout à fait honorable : il exerce d'abord comme avocat auprès du tribunal nobiliaire du château de Neuwedel, puis il se fait « élire » en 1623 comme notaire public impérial. Parallèlement, il exerce les fonctions de secrétaire municipal (1624), puis de bourg-

(1) Il sert successivement von Burgdorf, capitaine de Zeden, et la famille von Wedel à Neuwedel.

(2) La famille maternelle pouvait jouer un rôle dans les changements de stratégies éducatives, cf. J.-L. Le Cam : « Les élites... », *op. cit.*, pp. 124-125.

mestre de Neuwedel (1626). En 1632, les seigneurs de Neuwedel le prennent comme secrétaire de leur tribunal; quatre ans plus tard, la noblesse du cercle d'Arnswalde en fait son collecteur d'impôt. Après un exil forcé en Pologne (où il met encore ses compétences au service de la noblesse) dû à la guerre, il revient à Arnswalde où il reprend ses anciennes fonctions de collecteur d'impôt et de bourgmestre en 1644. Dix ans plus tard, il est nommé directeur de l'ensemble des villes de la Nouvelle Marche de Brandebourg.

Il est clair que c'est la compétence technique juridique mise au service de la noblesse qui assure ici la réussite sociale (1). Dans ce milieu, les titres universitaires avaient moins d'importance que la naissance bien sûr, mais aussi que la compétence se traduisant dans des conseils judicieux ou des réalisations heureuses. La mentalité de la noblesse était donc sans doute plus ouverte à la reconnaissance et à la valorisation de l'autodidaxie parmi ses serviteurs, du moins à cette époque. C'est ce qui explique le trajet exceptionnel, par sa réussite, d'Adam Krause. Mais les éléments d'autodidaxie sur lesquels il a construit son expérience et sa compétence, voyages, préceptorat, étude solitaire dans les livres, nous semblent assez répandus dans la population dont les sermons funèbres ont bien voulu conserver la biographie.

Jean-Luc LE CAM
Université de Bretagne occidentale
Institut universitaire de France

(1) Le gouvernement de la province de Neumark nommait désormais les conseillers municipaux et contrôlait le fonctionnement des municipalités. Les « élections » des bourgmestres et du directeur qui coiffait toutes les municipalités étaient en fait dans la main du gouvernement et de la noblesse locale. La carrière municipale d'Adam Krause est donc étroitement liée à ses bons et loyaux services rendus à la noblesse dans ses autres fonctions.

Marie-Madeleine COMPÈRE

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN EUROPE

Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit

L'éducation repose en Europe sur les mêmes fondations stratifiées : soubassements chrétiens des origines, sécularisation acquise grâce aux combats des Lumières, aujourd'hui convictions démocratiques. Au moment où l'Europe se renouvelle et se construit dans les esprits et les consciences, l'histoire de l'éducation, qui est au cœur de sa culture commune passée, mérite une visite comparative.

L'ouvrage traite successivement du cadre institutionnel et conceptuel des historiographies nationales – l'organisation de l'enseignement et de la recherche, les publications, les méthodes de travail – et de quelques-uns des thèmes majeurs dont elles traitent : l'enfance, la jeunesse, l'alphabétisation, l'éducation des filles, l'université...

Il n'entend pas restituer cette histoire européenne, mais montrer comment elle a été pensée et écrite différemment selon les traditions nationales. Il constate les divergences et les convergences qui traversent ces historiographies et fait des propositions pour les collaborations à venir. En alimentant ainsi la réflexion méthodologique, il offre un instrument utile à l'élargissement de la recherche aux dimensions européennes.

1 vol. de 300 p. – 98 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

1995

L'AUTOFORMATION SPIRITUELLE EN ANGLETERRE (XVII^e siècle)

par Kaspar von GREYERZ

Un des problèmes les plus séduisants, posés par les recherches récentes sur la diffusion des réformes protestantes et catholiques au cours des décennies qui ont suivi les premières initiatives des réformateurs, touche à la fois au succès de la propagation d'une théologie réformatrice au moyen de la prédication, du catéchisme et de la confession, et à la façon dont cette nouvelle théologie a été reçue par la population. C'est avant tout sur ce dernier point que les journaux intimes et, dans une certaine mesure, les autobiographies, tout particulièrement celles que caractérise une orientation spirituelle, nous permettent quelques vues intéressantes. On y découvre notamment une croyance largement répandue en l'intervention de la divine Providence dans la vie quotidienne (1).

Sous l'angle des mentalités, les analyses parallèles de journaux intimes et d'autobiographies sont très complémentaires. Il faut néanmoins rester conscient des différences entre ces deux types de sources. On a pu comparer la genèse d'un journal intime étroitement lié à l'expérience quotidienne, avec la production régulière d'un journal public. Il faut avouer cependant que même à cet égard les différences entre journaux intimes et autobiographies ne sont pas toujours évidentes, puisqu'il y a des auteurs qui, pour des raisons variées, se contentent de prendre des notes très irrégulièrement (2). C'est le cas, par exemple, des témoignages, très puritains l'un comme l'autre, du pasteur Richard Rogers (1550-1618) pour la période qui va de février 1587 jusqu'au mois d'août 1590, et de Lady Margaret Hoby, pour les années 1599-1605 (3). L'introspection caractéristique de ce

(1) C'est le sujet principal de mon livre *Vorsehungsglaube und Kosmologie. Studien zu englischen Selbstzeugnissen des 17. Jahrhunderts* [Veröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts London, vol. 25], Göttingen et Zürich, 1990.

(2) Gustav René Hocke : *Das europäische Tagebuch*, 2^e éd., Wiesbaden et Munich, 1978, p. 17.

(3) Dorothy M. Meads (éd.) : *Diary of Lady Margaret Hoby, 1599-1605*, Londres, 1930; M.M. Knappen (éd.) : *Two Elizabethan Puritan Diaries by Richard*

genre littéraire puritain pouvait s'éloigner du style du journalisme quotidien dans la mesure où les notes personnelles se détachaient du cours des événements extérieurs. Il faut avouer cependant que le journal intime n'est que rarement le résultat d'une composition homogène, à la différence de l'autobiographie. « Dans l'autobiographie, l'homme se regarde d'une manière historique, tandis que l'auteur d'un journal intime se comprend d'une façon instantanée (1). » Ces observations se confirment dans le cas des autobiographies des siècles passés où l'auteur s'efforce de rattraper en écrivant le temps écoulé : l'autobiographie devient alors une espèce de procès-verbal du quotidien. C'est le cas notamment dans les autobiographies des pasteurs presbytériens Oliver Heywood et Henry Newcome dans les dernières décennies du XVII^e siècle ainsi que des notes personnelles et encore inédites, attribuées à une cousine d'Oliver Cromwell (2).

Dans la grande majorité des cas, les journaux intimes anglais des XVI^e et XVII^e siècles n'étaient pas destinés par leurs auteurs à une publication. Par contre, nombre d'autobiographies spirituelles furent publiées après la mort de l'auteur, souvent comme légitimation posthume de sa conduite, presque toujours comme *panneaux indicateurs* et comme *provisions de voyages* pour les pèlerins à la recherche du droit chemin, pour emprunter une image popularisée par John Bunyan. Il faut se garder cependant de surévaluer la spontanéité des journaux intimes. Samuel Pepys, l'auteur du journal intime sans doute le plus connu de la période de la Restauration (1660-1688) s'en tenait à des notes préalables quand il mettait son journal à jour (3). Le journal de l'ami de Pepys, John Evelyn, tel qu'il se présente actuellement, est le résultat de plusieurs révisions effectuées par l'auteur (4).

Rogers and Samuel Ward, Chicago, 1933, pp. 53-102. Il s'agit d'ailleurs de textes très précoces, étant donné qu'en Angleterre ce genre littéraire dans un sens ample, comprenant les deux types d'écrits personnels que nous sommes en train d'examiner, ne débute vraiment qu'au dernier tiers du XVI^e siècle.

(1) Wilhelm Grenzmann : « Das Tagebuch als literarische Form », *Wirkendes Wort* 9, 1959, p. 85 (traduction de l'auteur).

(2) J. Horsfall Turner (éd.) : *The Rev. Oliver Heywood, B.A., 1630-1702 : His Autobiography, Diaries, Anecdote and Event Books...*, t. I, Brighouse, 1881, pp. 133-202; Richard Parkinson (éd.) : *The Autobiography of Henry Newcome* [Chetham Society Remains, vol. 26], 2 vols., Manchester, 1852, t. 1, pp. 156 sq en particulier; Anonyme : « Cromwell's Cousin's Diary », in : *British Library, Londres, Add. Ms. 5858*, fol. 215v et sq.

(3) Roger Latham et William Matthews (éds.) : *The Diary of Samuel Pepys*, 11 vols., Londres, 1970-1983, t. 1, p. CXVI (introduction des éditeurs); voir aussi *ibid.*, t. 6, p. 270.

(4) E.S. De Beer (éd.) : *The Diary of John Evelyn*, 6 vols., Oxford, 1955, t. 1, pp. 69-79 (introduction de l'éditeur).

Une inscription dans son journal intime faite par le marchand et historien local de Leeds, Ralph Thoresby, le 21 septembre 1681, nous informe qu'il rédigeait son journal « many years after », sur la base de notes détachées (1). C'est également le cas du journal du marchand presbytérien de Rye, Samuel Jeake, édité au cours de la dernière décennie. Les éditeurs soulignent à cet égard qu'en étudiant les journaux intimes de la période en question, on ne doit pas sous-estimer l'élément de composition consciente et qu'il serait donc très discutable d'attribuer cet aspect uniquement aux autobiographies (2).

Par conséquent, l'historien des mentalités utilisant ce genre de sources tâchera de lire entre les lignes. Les problèmes d'ordre méthodologique que présente le matériau en question ne sont pourtant pas insurmontables et ne justifient nullement que l'historiographie néglige ce fonds, particulièrement riche dans le cas de l'Angleterre de la période moderne. Nombre de recherches entreprises sur l'histoire anglaise du XVII^e siècle depuis les années 1970, qui se sont appuyées tout particulièrement sur des écrits personnels, en ont fait la preuve. Nous pensons avant tout à l'étude approfondie de la vie familiale du pasteur Ralph Josselin (1616-1683) et de la sociabilité villageoise d'Earls Colne (Essex) présentée par Alan Macfarlane ainsi qu'à l'emploi judicieux que Margaret Spufford a fait de sources autobiographiques pour élucider nombre d'aspects longtemps négligés du phénomène de l'alphabétisation et, en même temps, de l'autodidaxie du XVII^e siècle (3). En suivant la piste ainsi ouverte, nous nous concentrerons dans cet exposé sur le témoignage de journaux intimes et autobiographies spirituelles, puisqu'ils nous offrent un trésor d'informations sur l'autoformation spirituelle pratiquée au sein des familles et des groupes sociaux d'orientation puritaine ainsi que sur le fond de croyances auquel cette autoformation se rattachait.

(1) Joseph Hunter (éd.) : *The Diary of Ralph Thoresby, F.R.S., Author of the Topography of Leeds (1677-1724)*, Londres, 1830, t. 1, pp. 105 sq.

(2) Michael Hunter et Annabel Gregory (éds.) : *An Astrological Diary of the Seventeenth Century. Samuel Jeake of Rye, 1652-1699*, Oxford, 1988, pp. 21-27.

(3) Alan Macfarlane (éd.) : *The Diary of Ralph Josselin, 1616-1683*, Oxford, 1976; idem : *The Family Life of Ralph Josselin, a Seventeenth-Century Clergyman. An Essay in Historical Anthropology*, Cambridge, 1970; Margaret Spufford : « First Steps in Literacy. The Reading and Writing Experiences of the Humblest Seventeenth-Century Autobiographers », *Social History* 4, 1979, pp. 407-435.

1. Croyances « providentialistes » et comptabilité spirituelle

Dans le journal intime de Lady Grace Mildmay (1552-1620), femme noble de la gentry élisabéthaine, nous rencontrons une distinction très nette entre « les saints du ciel, enfants élus de Dieu » et les damnés, destinés à devenir « les enfants du diable » – référence, sans aucun doute, au dogme de la prédestination qui, selon Max Weber, constituerait une des principales caractéristiques de la religion des puritains anglais (1). Un demi-siècle plus tard, lorsque Dyonisia Fitzherbert décrit la dépression qu'elle venait de connaître à cause d'une crise d'ordre religieux, elle recommande au lecteur de s'assurer systématiquement de son état d'élection spirituelle par Dieu (2). Elias Pledger, fils d'un prédicateur presbytérien, se souvient au cours des années 1680 de l'unité entre conversion et prédestination : lors de sa conversion, il est troublé par l'idée de ne pas être un élu de Dieu, ce qui le condamnerait à l'enfer, « notwithstanding all my Endeavours » [en dépit de tous mes efforts] (3). Dans son journal de l'année 1681, le marchand presbytérien de Leeds, Ralph Thoresby, regrette que le dogme de la prédestination, doctrine fondamentale de l'Église d'Angleterre au temps de Jacques Ier (r. 1603-1625), se soit démodé depuis lors (4).

Le lecteur de ce genre de journaux spirituels s'attendrait à d'autres observations sur la prédestination divine, mais, en fait, il s'agit ici des seules mentions directes de ce dogme dans une soixantaine de journaux intimes et autobiographies spirituelles du XVII^e siècle anglais que nous avons étudiés (5). En revanche, ce que nous rencontrons très fréquemment dans ces témoignages, c'est la

(1) Linda Pollock : *With Faith and Physic. The Life of a Tudor Gentlewoman : Lady Grace Mildmay, 1552-1620*, Londres, 1993, pp. 23-47 (texte de l'autobiographie), surtout p. 30.

(2) Dyonisia Fitzherbert : « Notes autobiographiques », *Bodleian Library, Oxford, Ms. e Musaeo 169*, fol. 6r : « and you most derly beloved/if you give hede and be wachfull not turning the grace of god into wantonnes for neglecting so great salvation as is brought unto us by the revelation of our lord Jesus Christ/but give rather all dilygenc to make your calling and election shur by a continuall exercis in all godlynes and vertu for if yee do thes thinges yee shall never fall ». La dernière clause subordonnée fut empruntée à la Bible (King James's Version), 2 Pierre I : 10, à l'exception très significative de l'insertion « by a continuall exercis in all godlynes and vertu ».

(3) Elias Pledger : « Autobiographie et journal intime », in : *Dr. Williams's Library, Londres*, Ms. 28.4, fol. 6r.

(4) Joseph Hunter (éd.) : *The Diary of Ralph Thoresby, F.R.S., Author of the Topography of Leeds (1677-1724)*, op. cit., t. I, p. 97.

(5) Pour une description plus approfondie de ce matériau, voir Kaspar von Greyerz : *Vorsehungsglaube und Kosmologie*, op. cit., pp. 11-36.

croissance à une forme de Providence divine que les théologiens qualifient de « spéciale », pour la distinguer de la notion de « Providence générale » (1). En d'autres termes, c'est la croyance en la présence active de Dieu dans la vie quotidienne qui domine ces récits spirituels. Il faudrait pourtant ajouter qu'il ne s'agit pas là d'un trait spécifique de témoignages puritains, parce qu'il est tout aussi facile de retrouver des références très fréquentes à la Providence spéciale dans les journaux intimes et autobiographies de provenance anglicane au XVII^e siècle tardif. Les historiens anglais ont créé la notion de « *providentialism* » pour mieux désigner la diffusion et l'importance d'une croyance partagée par un nombre considérable d'hommes d'Église et de laïcs avant que le déisme et les Lumières ne viennent la contrarier.

Ce qui caractérise avant tout ce providentialisme, c'est l'image d'un Dieu paternel, sinon patriarcal, distributeur de récompenses et de punitions, administrées ou conférées selon les péchés et les mérites individuels ou collectifs. Ce Dieu assiste immédiatement lors des maladies ou des chutes de cheval, si fréquentes étant donné l'état précaire des chemins et des routes. Mais c'était aussi bien un patriarche d'Ancien Testament qui sait punir par des épidémies, des tremblements de terre, des inondations ou des accidents (2).

Il fallait bien s'arranger avec cette présence active de Dieu ici-bas, non seulement au niveau spirituel mais aussi dans le comportement quotidien. Ceci explique le fait que le providentialisme en question renforçait à son tour la volonté de purifier et de sanctifier la vie quotidienne non seulement individuelle mais aussi collective, afin de s'assurer la faveur providentielle et la grâce de Dieu. C'est ainsi qu'une sorte de « *spiritual bookkeeping* » [comptabilité spirituelle], notion proposée par Christopher Hill, fut un des aspects les plus importants des premiers journaux spirituels écrits dès avant la fin du XVI^e siècle, comme – par exemple – les témoignages de Lady Margaret Hoby ou du pasteur Richard Rogers (3).

(1) Sur la première voir notamment Ronald J. van der Molen : « Providence as Mystery, Providence as revelation : Puritan and Anglican modifications of John Calvin's doctrine of Providence », *Church History* 47, 1978, pp. 27-47; sur la dernière, Jacob Viner : *The Role of Providence in the Social Order : An essay in intellectual history* [Memoirs of the American Philosophical Society, vol. 90], Philadelphia, 1972.

(2) Kaspar von Greyerz : « Der alltägliche Got im 17. Jahrhundert : Zur religiös-konfessionellen Identität der englischen Puritaner », *Pietismus und Neuzeit* 16, 1990, pp. 11-30.

(3) Dorothy M. Meads (éd.) : *Diary of Lady Margaret Hoby, 1599-1605*, Londres, 1930; M.M. Knappen (éd.) : *Two Elizabethan Puritan...*, op. cit., pp. 53-102. Voir aussi Christopher Hill : *Reformation to Industrial Revolution*, Harmondsworth, 1969, p. 40.

2. De l'élection dans l'au-delà à l'autoformation ici-bas

Tout comme certaines biographies, l'autobiographie spirituelle du XVII^e siècle anglais ne manque pas de traits hagiographiques (1). On a constaté à cet égard que « la conversion marque l'entrée dans le service "actif" de Dieu chez le saint puritain, de même qu'elle représente le passage de l'adolescent à l'âge adulte » (2). Les journaux intimes et autobiographies spirituelles de la première moitié du XVII^e siècle confirment souvent cette observation. Pourtant, on ne doit pas sous-estimer les changements dans le rôle de la conversion que le développement de la théologie puritaine ainsi que la pratique spirituelle signalée par ces journaux révèlent. Car, de ce fait, la place même de la conversion dans les biographies ne reste pas identique. À cet égard, il est très symptomatique que le célèbre théologien et pasteur presbytérien Richard Baxter (1615-1691) refuse dans son autobiographie de fixer une date précise à sa conversion parce que, selon l'interprétation de son confrère Oliver Heywood, il tenait à revaloriser le poids de l'éducation religieuse familiale face à la dépréciation implicite de l'éducation religieuse par la théologie prédestinationniste (3). Souvent, au fur et à mesure qu'on avance dans le XVII^e siècle, les journaux intimes et, surtout, les autobiographies, lieux classiques d'un tel témoignage, ne se réfèrent même plus indirectement au dogme de la prédestination et aux croyances apparentées. Parfois, tout particulièrement dans les colonies de l'Amérique du Nord, le récit personnel de sa propre conversion, preuve d'une renaissance spirituelle, est devenu une condition d'accès aux communautés religieuses telles les *Particular Baptists* et les *Independents*, Églises libres d'orientation strictement calviniste à l'égard du problème de l'élection. En Angleterre, par contre, les auteurs des journaux intimes et autobiographies presbytériens ou anglicans du XVII^e siècle, souvent tardif, ne se préoccupent plus de cette question (4).

(1) Voir Lucia Bergamasco : « Hagiographie et sainteté en Angleterre aux XVI^e-XVIII^e siècles », *Annales ESC*, 1993, pp. 1053-1085.

(2) *Ibid.*, p. 1069. Pour une étude de cas tout à fait éclairant de ce double passage, voir Willem Frijhoff : « Enfants saints, enfants prodiges : l'expérience religieuse au passage de l'enfance à l'âge adulte », *Paedagogica historica*, vol. XXIX, n^o 1 (1993), pp. 53-76.

(3) Matthew Sylvester (éd.) : *Reliquiae Baxterianae or, Mr. Richard Baxters Narrative of The Most Remarkable Passages of his Life and Times*, Londres, 1696, part I, pp. 3-6; J. Horsfall Turner (éd.) : *The Rev. Oliver Heywood, B.A., 1630-1702...*, *op. cit.*, t. I, p. 155.

(4) Patricia Caldwell : *The Puritan Conversion Narrative : The Beginnings of American Expression*, Cambridge, 1983; Charles Lloyd Cohen : *God's Caress. The Psychology of Puritan Religious Experience*, New York et Oxford, 1986, p. 137 sq.

Pour expliquer ce changement, il faut revenir à la fin du XVI^e siècle, au moment où surgissent en Angleterre les premiers journaux spirituels, tels que ceux, déjà mentionnés, du pasteur Richard Rogers ou de Lady Margaret Hoby. Pendant les quinze dernières années du règne d'Élisabeth I, période qui se termina par la mort de la « reine vierge » en mars 1603, le mouvement puritain se trouva affaibli par suite de sa défaite sur le plan de la politique ecclésiastique nationale. Cet affaiblissement conduisit les leaders spirituels et théologiques à passer du puritanisme dogmatique à une théologie pastorale plus pratique (1). Cette préoccupation nouvelle fut fortement stimulée, à son tour, par le fait que Théodore de Bèze, le successeur de Calvin à la tête de l'Église de Genève, venait d'accentuer la problématique de la théologie de la prédestination formulée par son prédécesseur, en affirmant que le sacrifice du Christ n'avait de signification que pour les élus. La seule échappatoire à ce resserrement, assez dramatique, des possibilités de trouver son salut, était l'auto-examen régulier. Celui-ci commença dès lors à servir de moyen privilégié pour gagner la certitude concernant l'état de grâce de l'individu.

Des théologiens puritains renommés, comme Richard Greenham (v. 1535-v. 1594), Arthur Dent (v. 1550-1607) et surtout William Perkins (1558-1602), se chargèrent d'ouvrir largement cette voie (2). Ils se mirent à publier de véritables manuels d'auto-examen destinés à l'usage des laïcs, avec des titres souvent alléchants comme *A case of conscience, the greatest that ever was : How a man may know whether he be the child of God or no* [Cas de conscience, le plus important qui fût jamais : Comment un homme peut savoir s'il est ou non un enfant élu de Dieu ?]. Ce manuel, l'un des premiers du genre, fut composé par Perkins et publié en 1592. Le plus volumineux de ces guides pastoraux fut sans doute les « Sept traités, contenant des directives tirées de l'Écriture Sainte pour atteindre le vrai bonheur,... que l'on pourrait nommer la pratique du Christianisme » (*Seven Treatises, containing such Direction as is Gathered out of the Holie Scriptures, leading and guiding to true happiness,... and may be called the practise of Christianitie*) rédigé par Richard Rogers, pasteur à Wethersfield (Essex) et publié en 1603 avec une dédicace à Jacques I^{er} (3). Les moyens pour suivre le droit chemin dans la vie privée, que

(1) Patrick Collinson : « England and International Calvinism, 1558-1640 », in Menna Prestwich (éd.) : *International Calvinism, 1541-1715*, Oxford, 1985, p. 217 sq. Voir aussi Patrick Collinson : *The Elizabethan Puritan Movement*, Oxford, 1967.

(2) *Ibid.*, p. 434 sq. ; Charles Llyod Cohen : *God's Caress, op. cit.*, p. 10 sq.

(3) Voir Elizabeth K. Hudson : « The Catholic Challenge to Puritan Piety, 1580-1620 », *The Catholic Historical Review*, 77, 1991, pp. 11-17.

Rogers recommandait, étaient la vigilance permanente envers les tentations, la méditation, les dévotions familiales, ainsi que la lecture religieuse et la prière. Le quatrième traité, au milieu de l'ouvrage, fournit de multiples directives, très précises, pour la vie quotidienne.

Ce genre de traités, dont le nombre se multiplia au cours des premières décennies du XVII^e siècle, a été comparé très à propos aux manuels d'exercices spirituels de provenance catholique (et surtout jésuite) de la même époque, d'autant plus que quelques-uns constituaient tout simplement des adaptations protestantes de traités catholiques, comme, par exemple *A Book of Christian exercise appertaining to Resolution...* [Livre d'exercices chrétiens conduisant à la Résolution...] publié en 1584 par le pasteur Edmund Bunny (1540-1619). Ce livre de dévotion, qui servira de guide spirituel au jeune Richard Baxter, n'était que la version protestante d'un traité pastoral publié par le prêtre missionnaire jésuite Robert Parsons (1546-1610) en 1582 (1).

Ce n'est pas l'effet d'une simple coïncidence si Richard Rogers a été un des premiers pasteurs puritains à rédiger à la fois un manuel d'autoformation spirituelle et un journal intime d'orientation similaire. En fait, les théologiens pastoraux de l'époque encouragèrent leurs auditeurs et lecteurs à systématiser leur auto-examen en rédigeant un journal spirituel, comme le montre un sermon du pasteur John Beadle publié en 1656 (2). Par ailleurs, les principaux thèmes de la version publiée de ce sermon illustrent à quel point la théologie pastorale puritaine de l'époque aboutissait en fin de compte à une instrumentalisation de la certitude du salut. Nous avons affaire, en d'autres termes, à une théologie qui encourageait le souci de ces auteurs à enregistrer et à interpréter les actes de la Providence au niveau du quotidien, l'observation des *good, sad* ou *remarkable providences*. Le pluriel de *providences*, omniprésent dans les sources examinées, est significatif à cet égard (3). Il n'y a presque plus de traces, chez Beadle, de cette incertitude, voire de cette angoisse spirituelle que reflètent les premiers manuels pastoraux de Greenham, Perkins, Rogers, Dent et autres hommes d'Église de la période élisa-

(1) *Ibid.*, pp. 3-5.

(2) John Beadle : *The Journal or Diary of a Thankful Christian. Presented in some Meditations upon Numb. 33.2...*, Londres, 1656.

(3) Voir, par exemple, Van der Molen : « Providence as Mystery... », *op. cit.* ; Blair Worden : « Providence and Politics in Cromwellian England », *Past and Present*, 109, 1985, pp. 55-99 ; Barbara Donagan : « Understanding Providence : The Difficulties of Sir William and Lady Waller », *Journal of Ecclesiastical History*, 39, 1988, pp. 433-444.

béthaine. La tâche principale d'un « Thankfull Christian » [chrétien reconnaissant], selon Beadle est d'enregistrer soigneusement les faveurs de la Providence divine.

Or, force est de constater qu'il est souvent difficile de distinguer entre les reflets des croyances prédestinataires et ceux qui résultent de croyances « providentialistes ». Il est évident, cependant, que ce sont les références très fréquentes à la Providence, et non aux aspects divers de la prédestination, que l'on rencontre dans les journaux intimes de provenance presbytérienne de la seconde moitié du XVII^e siècle (1). Les presbytériens étaient les principaux héritiers du puritanisme d'avant la Révolution anglaise.

Une autre notion apparaît toujours dans les nombreux journaux des Quakers de la même époque. C'est le *convincement*, conversion radicale effectuée par « la lumière intérieure » reçue de Dieu, qui y joue un rôle central. Aux yeux des premiers Quakers, elle avait l'effet d'une purification spirituelle presque absolue. Aussi leur était-il difficile de croire qu'après une telle expérience de conversion un Quaker de bonne foi pût commettre le moindre péché. Ce n'est qu'après 1660, en se réorientant vers le pacifisme, qu'ils commencèrent à admettre que le perfectionnement individuel s'inscrivait forcément dans un processus progressif d'autoformation. Peu à peu, ils supprimèrent les tendances à l'antinomisme de leurs prédécesseurs qui pensaient n'avoir besoin de nulle loi ou règle de conduite pour vivre religieusement dans le monde (2).

Puisque la conversion constituait une rupture, divisant la biographie individuelle en deux parties bien différentes, la condamnation des péchés commis dans la jeunesse et l'adolescence devenait un élément presque obligatoire des autobiographies puritaines. On le rencontre même dans des textes par ailleurs non-prédestinataires, tels que les mémoires autobiographiques des pasteurs presbytériens Richard Baxter et Oliver Heywood. « When I was a child, I spoke as a child, yea rather like a devile incarnate » [Quand j'étais un enfant, je parlais comme un enfant, voire comme le diable incarné] est le jugement sévère et en même temps très sommaire que Heywood porte sur son enfance (3). Si, bien au-delà des exigences de la théologie prédestinatrice, comme le prouvent les exemples de Baxter et

(1) Cf. Kaspar von Greyerz : *Vorsehungsglaube*, op. cit., pp. 111-118.

(2) Owen C. Watkins : *The Puritan Experience*, Londres, 1972, pp. 170 sq. ; Barry Reay : *The Quakers and the English Revolution*, Londres, 1985, p. 112.

(3) J. Horsfall Turner (éd.) : *The Rev. Oliver Heywood, B.A., 1630-1702 : His Autobiography, Diaries, Anecdote and Event Books...*, op. cit., t. I, p. 154.

Heywood, la conscience de péchés commis dans le passé constituait une condition inéluctable de la sanctification personnelle, elle n'assurait pas tous nos auteurs des faveurs de Dieu et de sa grâce. À l'occasion, l'auto-examen spirituel pouvait amener le chrétien à un état de profond désespoir.

La crainte de la perte amène plusieurs fois l'apprenti londonien Nehemiah Wallington au bord du suicide, avant qu'il ne décide fermement, le jour du Nouvel An 1621, de commencer une vie nouvelle (1). Par « des mots athées » qu'elle venait de prononcer en 1608 et qui, par la suite, tourmentèrent sa conscience, Dyonisia Fitzherbert se trouva dans une phase prolongée de dépression (2). Pareillement, en 1693, une dame pieuse dont nous ignorons le nom, mais qui est dite « une cousine de Cromwell », se trouva troublée par une « mélancolie profonde et sévère » parce qu'elle avait temporairement succombé à la tentation d'accepter « le principe athée de nier la Providence divine » en pensant que le fait de « prendre note de ce que nous arrive ici-bas » était incompatible avec la haute souveraineté de Dieu (3). La relation scrupuleuse de trois psychoses dont il venait de souffrir constitue la majeure partie de l'autobiographie du pasteur presbytérien George Trosse, rédigée en 1693. L'auteur interprète ses maladies comme une punition divine pour les différents blasphèmes dont il s'était rendu coupable dans sa jeunesse et son adolescence. C'est par la Providence divine qu'il se vit enfin guéri et rendu capable de faire des études à Oxford, qui lui permirent, à leur tour, de devenir pasteur dans sa ville natale d'Exeter (4).

Ce genre de témoignages rappelle l'influence profonde de la tradition augustinienne sur le puritanisme anglais, ainsi que la conviction, elle aussi inscrite dans cette tradition, selon laquelle sans un sentiment de culpabilité, il ne peut y avoir d'espoir de délivrance. C'est ainsi que, d'une manière extrême mais néanmoins authentique, la mélancolie pouvait exprimer les tensions dont souffraient les puritains à la recherche du salut. Mais il ne faut pas oublier que la cause et le remède étaient le plus souvent étroitement liés, et que la conversion et une vie pieuse amenaient normalement à la guérison.

(1) Paul S. Seaver : *Wallington's World : A Puritan artisan in seventeenth-century London*. Londres, 1985, pp. 14-31.

(2) Dyonisia Fitzherbert : « Notes autobiographiques », *op. cit.*

(3) Anonyme : « Cromwell's Cousin's Diary », *op. cit.*, fol. 217 r.

(4) A.W. Brink (éd.) : *The Life of the Reverend Mr. George Trosse, Written by Himself, and Published Posthumously According to his Order in 1714*, Montréal et Londres, 1974.

Ce qui ramène au thème de l'autoformation quotidienne. L'autocontrôle régulier était le seul moyen éprouvé d'éviter le péché et, par là, la punition divine. Les moyens à employer consistaient principalement dans la lecture de la Bible, la prière et le jeûne. Les auteurs dont nous venons d'examiner les journaux intimes ou l'autobiographie spirituelle distinguèrent souvent entre prières et méditations « privées » ou « secrètes » d'un côté et la prière en groupe, fréquemment liée à un jeûne, de l'autre. Autant que possible, la lecture de la Bible se faisait en famille et à un rythme très régulier.

Le journal spirituel contribuait à l'autocontrôle quotidien. Il permettait de rendre compte régulièrement et scrupuleusement de la vie intérieure. « En général, mon auto-contrôle s'est continué comme je l'ai décidé le mois dernier. [...] Mais cet après-midi, j'ai ressenti un désir très fort de jouir de plus de liberté pour penser à des choses vaines, à l'égard desquelles je venais tout récemment de prendre mes distances. [...] Si je n'avais pas écrit ceci immédiatement, ou affronté le problème d'une autre manière, j'aurais vraisemblablement dévié de ma route en adoptant de nouveau l'esprit superficiel et paresseux d'auparavant » (1). Telles sont les conclusions de Richard Rogers à la date du 12 septembre 1587.

Le journal d'étudiant tenu par Samuel Ward dans les années 1590 et édité avec celui de Richard Rogers il y a plus d'un demi-siècle par M.M. Knappen, révèle une scrupulosité identique, concernant surtout la ferveur de ses prières et sa concentration comme auditeur des sermons prêchés par Laurence Chaderton, William Perkins et d'autres parmi les prédicateurs auxquels allait sa préférence à cette époque (2). N'oublions pas, cependant, que l'édition de Knappen ne nous présente qu'une sélection parmi les notes autobiographiques de Ward. Cette sélection suggère, de la part de l'auteur, une extrême préoccupation pour l'autocontrôle spirituel. C'est le mérite de Margo Todd de nous avoir montré récemment qu'il existait un autre Ward, à découvrir dans les *Ward papers* conservés au Sidney Sussex College à Cambridge, moins perturbé par le besoin de la discipline spirituelle quotidienne (3). Mentionnons aussi le cas du marchand Gervase

(1) Richard Rogers : « Diary », in Knappen (éd.) : *Two Elizabethan...*, *op. cit.*, p. 59 (12 septembre 1587) : « My care in general hath continued as the last month I determined. [...] But this after noone I felt a stronge desire to inioy more liberty in thinkinge uppon some vaine thinges which I had lately eaned my selfe from. [...] If I had not either written this immediately, or by some other means mett with it, I had almost been gone from this course and become planely minded and idle as before. »

(2) Cf. *supra*, note 3, p. 49.

(3) Margo Todd : « Puritan Self-fashioning : The Diary of Samuel Ward », *Journal of British Studies*, 31, 1992, pp. 236-264.

Disney qui se reprochait d'avoir rompu ses promesses faites à Dieu, son impatience envers sa femme, son orgueil, ainsi que l'accomplissement trop superficiel de ses « devoirs », c'est-à-dire de ses prières et méditations (1). Il serait facile de prolonger cette liste d'exemples.

Dans l'autoformation spirituelle était bien souvent comprise la surveillance du corps et des besoins physiques. Ainsi, le régime nutritionnel, les vêtements, les dépenses et le budget individuel ou familial formaient des thèmes fréquemment évoqués ; ils faisaient partie intégrante de l'introspection. Pour Thomas Tryon, auteur d'une autobiographie fortement égocentrique du début du XVIII^e siècle, le Régime nutritionnel fut même le point central des messages adressés à un public intéressé qu'il essaya de convertir par son autobiographie (2).

3. « Keeping godly company »

La tempérance, le comportement dévot et une vie pieuse faisaient l'objet de toutes sortes de tentations. Pour les éviter autant que possible, le puritain et la puritaine convertis se fixaient fréquemment pour objectif de s'en tenir à la compagnie de *godly people* [gens pieux ou dévots] voire de « saints », comme il était l'usage d'appeler ceux qui avaient réussi à se sanctifier aux yeux d'eux-mêmes et des autres par une vie pieuse qui correspondait suffisamment aux exigences d'une autoformation régulière et stricte. C'est dans cet esprit que le tourneur londonien Nehemiah Wallington, dans une lettre adressée à un ami, lui conseilla de ne fréquenter que des *godly people* : il y apprendrait la sagesse et la manière de plaire à Dieu, ce qui lui ouvrirait un jour la porte du ciel (3). Le point de vue de l'artisan puritain sur cette question révèle d'ailleurs à quel point le côté prédestinataire de la pensée religieuse des laïcs puritains avait été dévalué à l'aube de la révolution des années 1640.

Tournons-nous encore une fois vers l'autobiographie de Gervase Disney : pour lui aussi, le changement conscient de fréquentations accrut ses chances d'entrer au ciel. L'impératif presque manichéen de « choosing the Society of the Godly, shunning the Society of the

(1) Gervase Disney : *Some Remarkable Passages in the Holy Life and Death of Gervase Disney, Esq.* [...], Londres, 1692, p. 141 (10 novembre 1685).

(2) Thomas Tryon : *Some Memoirs of the Life of Mr. Tho. Tryon, Late of London, Merchant/Written by himself/Together with some Rules and Orders, proper to be observed by all such as would train up govern, either Families, or Societies, in Cleaness, Temperance, and Innocency*, Londres, 1705.

(3) Paul S. Seaver, *Wallington's World*, *op. cit.*, p. 103 sq.

Wicked » [chercher la compagnie des justes, éviter la compagnie des méchants, des malins] figurait sur la liste de douze points par lesquels ce marchand presbytérien tâchait de fixer les thèmes principaux de son autoformation (1). Le fermier Adam Eyre, un *yeoman* de Yorkshire, partageait cette conviction lorsqu'il se reprocha d'avoir succombé à l'attrance néfaste d'une compagnie qui se spécialisait en conversations mondaines (*worldly discourses*) (2). Bien qu'il se vouât plusieurs fois à une vie de frugalité, Eyre avait un faible pour la sociabilité des estaminets villageois.

Citons également l'exemple du pasteur presbytérien Henry Newcome. Les souvenirs qu'il a de ses études universitaires au St. John's College à Cambridge le montrent très satisfait du fait que Dieu l'avait protégé en ce temps-là « from the infection of ill company » [de l'infection par les mauvaises fréquentations] comme s'il s'agissait d'une sorte de maladie dangereuse (3).

4. « Redeeming time »

« Jeudi, le 13 janvier [1676], je me suis levé avant huit heures, je me suis habillé et j'ai fait mes devoirs (*duties*) et mes prières avant d'aller à l'école, où je suis resté jusqu'après onze heures. Ensuite, je suis rentré et je me suis assis un moment auprès du feu. Dans ma chambre, j'ai ensuite fait mes devoirs, et je suis resté assis en bas jusqu'avant une heure, quand j'ai rendu visite à M. Jaxon [Jackson ?] pendant une demi-heure. À la suite, je suis allé à l'école où j'ai écouté un de mes garçons, je leur ai donné à copier et j'ai revu M. Jaxon. Juste avant trois heures, nous avons commencé notre repas et j'y suis resté presque jusqu'à quatre heures, lorsque je suis allé voir M. Ardregs (?), où j'ai joué un peu aux cartes... ». Voilà un spécimen des observations faites par un auteur de Colchester sur une journée typique de sa vie de maître d'école. Il reste anonyme, parce que son journal intime n'est conservé qu'en partie (4). Bien qu'il ne s'opposât pas au jeu de cartes, on le dirait puritain, car ses « devoirs » (*duties*)

(1) Gervase Disney, *op. cit.*, p. 100.

(2) Adam Eyre : *A Dyurnall, or catalogue of all my actions and expenses from the 1st of January, 1646* [recte 1647], in Charles Jackson (éd.) : *Yorkshire Diaries and Autobiographies in the seventeenth and eighteenth centuries* [Surtees Society Publications vols. 65 et 77], s. 1., 1877-1886, t. 1 (65), p. 88 (12 janvier 1648).

(3) Richard Parkinson (éd.) : *The Autobiography of Henry Newcome, op. cit.*, t. 1, p. 7.

(4) Anonyme : « Teacher's Diary », *Bodleian Library, Oxford, Ms. Rawlinson D.1114*, fols. 1-77, passage cité : fol. 19r.

s'avèrent avoir été des confessions de foi, ou même un pacte personnel (*covenant*) avec Dieu, qu'il se forçait à répéter à haute voix très régulièrement (1). Mais mis à part la question de l'appartenance confessionnelle de cet auteur anonyme, son exemple illustre le fait que c'est avant tout l'auto-contrôle, voire l'administration morale, de l'usage quotidien du temps qui constitue un des aspects les plus frappants de ce genre de comptabilité.

Il s'agit là non seulement d'une préoccupation puritaine, mais d'une considération non moins importante des auteurs anglicans, admirablement illustrée par les méditations religieuses composées par la jeune Lady Elisabeth Delaval. Nous y trouvons même un poème un peu maladroit sur le temps en tant que don du Seigneur qui rattache les deux thèmes principaux de l'autoexamen : une conscience quasi utilitariste de l'emploi du temps et le perfectionnement de ce dernier comme devoir et objectif de l'autoformation spirituelle (2). La paresse et le gaspillage du temps lui pèsent comme de vrais péchés. Aussi le marchand presbytérien Gervase Disney, rappelle-t-il, en 1691, à sa femme, peu avant sa mort, que tout le temps passé aux repas, au lit, aux visites et même au sport « au-delà de la nécessité » est du temps gaspillé (3). C'est la raison pour laquelle l'étudiant Sir Simonds d'Ewes se reproche sévèrement sa paresse et que Ralph Thoresby note dans son journal une prédication de John Sharp, futur archevêque d'York, du 31 juillet 1681 sur Ephes. I, 16, « showing excellently what it is to redeem time » [montrant excellemment ce que c'est que de racheter du temps]. *Redeeming time*, le « rachat » du temps, voilà un *topos* omniprésent dans les journaux spirituels que nous venons d'examiner. Il n'y a aucun lien vraiment nécessaire entre cet impératif et la théologie calviniste de la prédestination. Il est, au contraire, plus plausible de rattacher ce côté « chronométrique » de l'autoexamen spirituel à la théologie populaire de la Providence que nous venons d'esquisser.

Il est sans aucun doute vrai que les témoignages spirituels du genre autobiographique du XVII^e siècle anglais oscillent constamment entre le besoin de l'auto-humiliation, par l'aveu de péchés commis dans le passé ou par des récriminations quant au *backsliding* (terme désignant la déviation du chemin de la discipline), d'une part,

(1) Cf. *ibid.*, fol. 21r-22r.

(2) Douglas G. Greene (éd.) : *The Meditations of Lady Elizabeth Delaval, written between 1662 and 1671* [Surtees Society Publications, vol. 190], Gateshead, 1978, p. 44.

(3) Gervase Disney, *op. cit.*, p. 126.

et d'autre part la nécessité psychologique du témoignage. On sent cette nécessité même dans des textes autobiographiques qui, à la différence des journaux intimes et des autobiographies des Quakers ou des récits de la conversion des *Independents*, évoqués plus haut, n'étaient pas destinés à la publication ni à être lus à haute voix au sein d'une communauté religieuse. L'historien des mentalités doit se méfier des conventions et des clichés typiques de ce genre littéraire, surtout lorsqu'il interprète des autobiographies. Au début de cet article, nous avons essayé d'aborder les problèmes principaux d'ordre méthodologique qui se sont posés à cet égard. Pourtant, le matériau que nous venons d'examiner rend manifestement compte, non seulement des éléments principaux de l'autoformation spirituelle dans l'Angleterre du XVII^e siècle, mais aussi de son importance considérable dans la vie religieuse des *godly people* [gens dévots] et des « saints » de cette époque.

Kaspar von GREYERZ
Université de Zurich

International Standing Conference for the History of Education
Service d'histoire de l'éducation

**GUIDE INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE
EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION**

**INTERNATIONAL GUIDE FOR RESEARCH
IN THE HISTORY OF EDUCATION**

2^e Édition 1995

Sous la direction de Pierre Caspard

Ce guide réunit un exceptionnel ensemble d'informations sur la recherche en éducation dans trente-et-un pays : Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Belarus, Belgique, Brésil, Bulgarie, Canada, Chine, Colombie, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Inde, Irlande, Italie, Japon, Madagascar, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suisse, Ukraine.

Conçu dans une perspective essentiellement pratique, mais rédigé par des historiens ayant une connaissance personnelle de la recherche dans chacun des pays, il donne des informations précises sur plusieurs centaines d'associations, centres de recherches, bibliothèques, dépôts d'archives et musées spécialisés en histoire de l'éducation, de l'enseignement et de la pédagogie. Le guide fournit également une bibliographie essentielle de plus de 500 titres : revues spécialisées, guides de recherches, ouvrages de référence. Enfin, un index d'un millier de noms permet d'identifier et de situer une grande partie de ceux qui travaillent dans ce domaine.

1 vol. de 275 p. – 90 F

Institut national de recherche pédagogique
Éditions Peter Lang, Berne

POURQUOI ON A ENVIE D'APPRENDRE *L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII^e siècle)*

par Pierre CASPARD

« Un jour, du temps du grand Frédéric, l'ambassadeur d'Angleterre auprès de la cour de Prusse se présenta au palais du roi en grand deuil et tout triste. Frédéric II lui demanda la cause de son deuil et de sa tristesse : "Le plus grand amiral d'Angleterre, répondit l'ambassadeur, vient de mourir ; c'est une perte irréparable !". "Bah ! dit le roi, j'ai ce qu'il vous faut : je possède un pays qui a à revendre des amiraux, des généraux, des grands politiques, et où l'on sait tout sans rien avoir appris : c'est ma principauté de Neuchâtel" » (1).

L'anecdote est sans doute apocryphe, mais traduit, sur le mode ironique, une opinion dont on trouve bien d'autres expressions à l'époque : elle donne l'idée d'un peuple neuchâtelois présentant une disposition particulière pour les apprentissages les plus divers, en dehors même d'un système de formation institutionnalisé. Dès 1714, évoquant les Alpes suisses tout entières, Abraham Ruchat évoque « leurs paysans qui apprennent sans maître » (2). En 1764, Frédéric-Samuel Ostervald multiplie les exemples d'artisans et paysans neuchâtelois qui témoignent des connaissances et des talents acquis « par

(1) Cité par Arthur Piaget : *Histoire de la Révolution neuchâteloise. Introduction*, Neuchâtel, 1909, p. 20. Principauté alliée aux cantons suisses, Neuchâtel fut sous la possession des Orléans-Longueville jusqu'en 1707, sous celle de la Prusse à partir de cette date et jusqu'en 1857, avec l'intermède des années 1806-1814, où son Souverain fut le maréchal Berthier. La principauté n'entra dans la Confédération helvétique qu'en 1814. En 1755, le tout jeune Edward Gibbon observe que « Les Neuchâtelois sont plutôt protégés que gouvernés par le roi de Prusse ». De fait, le pays est pratiquement autonome, ses chartes et coutumes préservant, notamment, l'exercice de très larges libertés communales.

Le pays compte environ 30 000 habitants en 1750, 50 000 en 1800 ; il comprend trois petites villes (Neuchâtel, Le Locle et La Chaux-de-Fonds) et une soixantaine de villages. La meilleure introduction à l'histoire du pays au XVIII^e siècle est : *Histoire du Pays de Neuchâtel. 2 : De la Réforme à 1815*, Hauterive, 1991, 366 p., par Philippe Henry et al.

(2) Abraham Ruchat, pseud. Gottlieb Kypselier : *Les Délices de la Suisse*, Leyde, 1714, p. 788.

une sorte d'instinct » et « sans le secours des collègues » (1). L'anglais William Coxe, visitant le pays dans les années 1770-1780, partage ce jugement en précisant, par exemple, que « les habitants des districts de La Chaux-de-Fonds et du Locle sont, *en général*, très bien instruits des différentes branches de la science » (2). Mais l'expression la plus flamboyante de cette opinion est donnée par Jean-Jacques Rousseau, dans le célèbre passage de sa *Lettre à d'Alembert*, où il évoque les Montagnons neuchâtelois : « Tous savent un peu dessiner, peindre, chiffrer. La plupart jouent de la flûte, plusieurs ont un peu de musique et chantent juste. *Ces arts ne leur sont point enseignés par des maîtres*, mais leur passent, pour ainsi dire, par tradition. De ceux que j'ai vus savoir la musique, l'un me disait l'avoir apprise de son père, un autre de sa tante, un autre de son cousin, *quelques-uns croyaient l'avoir toujours sue* » (3).

Au jugement croisé des contemporains, autochtones ou étrangers au pays, Neuchâtel donne ainsi l'exemple d'une sorte d'autodidaxie collective, qui tranche avec la dimension individuelle ou personnelle que revêt le plus souvent ce genre de pratique. Les cas d'autodidaxie les plus célèbres – pour la France du XVIII^e siècle, Jamerey-Duval (4) ; pour la Suisse, Jean-Jacques Rousseau – situent en effet l'autodidacte en rupture avec son milieu culturel ou professionnel, voire avec son propre pays. L'autodidaxie paraît lourde de subversion sociale, politique (5) ou religieuse (6), par « l'inversion des rapports de savoir et de pouvoir » (W. Frijhoff) sur laquelle elle repose, ou semble reposer. Aux confins de la révolte ou de la marginalité, l'autodidacte apparaît comme un être d'exception, dont la volonté de distinction s'oppose fondamentalement à l'inertie des positions culturelles et

(1) Frédéric-Samuel Ostervald : *Description des Montagnes et des Vallées qui font partie de la Principauté de Neuchâtel et Valangin*. 1^{re} éd. : Neuchâtel, 1764 ; rééd. par Michel Schlup, Neuchâtel, 1986, 126 p.

(2) William Coxe : *Lettres à M. W. Melmoth, sur l'état politique, civil et naturel de la Suisse*, Paris, 1781, 2 vol. et *Voyage en Suisse*, Paris, 1790, 3 vol.

(3) Jean-Jacques Rousseau : *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, 1758. Les *Montagnons* sont les habitants des montagnes neuchâteloises, notamment des régions du Locle et de La Chaux-de-Fonds.

(4) Valentin Jamerey-Duval : *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIII^e siècle*. Prés. par Jean-Marie Goulemot, Paris, 1981, 423 p. Sur ses apprentissages, voir Jean Hébrard : « Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire » in Roger Chartier (Dir.) : *Pratiques de la lecture*, Paris, 1985, pp. 24-60.

(5) Cf. Jacques Rancière : *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Paris, 1981, 455 p., et *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 1987, 234 p.

(6) Willem Frijhoff : « Enfants saints, enfants prodiges : l'expérience religieuse au passage de l'enfance à l'âge adulte », *Paedagogica historica*, 1993, 1, pp. 53-76.

sociales de la société où il vit (1). Dans le pays de Neuchâtel, au contraire, l'autodidaxie s'inscrit non seulement en pleine connivence avec la culture ambiante, mais est constitutive d'un état politique et social qui lui donne sens, et dont elle représente elle-même l'une des expressions. Dès lors, la question posée est celle des conditions dans lesquelles une société a spontanément envie d'apprendre, et se donne les moyens de parvenir à ses fins.

Au moment même où Frédéric II et Rousseau écrivent sur l'autodidaxie neuchâteloise, Adam Smith constate que « dans certaines circonstances, l'état de la société est tel qu'il place nécessairement la plus grande partie des individus dans des situations propres à former naturellement en eux, sans aucun soin de la part du gouvernement, presque toutes les vertus et talents qu'exige ou que peut comporter peut-être cet état de société » (2). Cette *formation naturelle* que se donne une société, indépendamment de l'existence de structures éducatives spécialisées, peut définir l'autodidaxie collective telle qu'elle s'observe à Neuchâtel. On se proposera d'évoquer les objets qu'elle s'est donnés, les voies qu'elle a empruntées, avant d'analyser, selon les termes d'A. Smith, l'*état de société* qui a exigé cette formation, ou l'a *comportée*.

Et précisons d'emblée que Neuchâtel ne constitue pas une exception culturelle ou sociale. Il est vrai que ce petit pays a une réelle identité, qu'il se plaît à revendiquer et que les observateurs lui ont d'ailleurs toujours volontiers accordée (3). Quant au reste, Neuchâtel appartient, de multiples façons, à l'espace politique et culturel helvétique, tout en étant représentatif de cette Europe qui, depuis la fin du Moyen Âge au moins, a conjugué libertés politiques, développement économique et croissance de l'instruction (4). Cette Europe moderne, qui s'étend au moins de la Hollande ou de l'Écosse à l'Italie du Nord ou à la Bohême, présentait certainement, avec plus ou moins de continuité, des *états sociaux* ou des *circonstances* analogues à celles de Neuchâtel. L'Écossais Adam Smith lui-même donnait l'Écosse comme exemple d'un peuple « spontanément » instruit : ce pays est justement l'un de ceux auxquels les Neuchâtelois se comparaient

(1) Jean Hébrard, *art. cit.*, p. 31.

(2) Adam Smith : *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des Nations*, 1776, rééd. Paris, 1991, t. II, p. 405.

(3) « Neuchâtel, c'est un petit peuple, qui a sa raison d'être en lui-même, que meut sa propre volonté ». Gonzague de Reynold : *Cités et pays suisses*, Lausanne, rééd. 1982, pp. 66 sq.

(4) Jean Baechler : *Le Capitalisme*, vol. 1 : *Les origines*, Paris, 1995, 444 p. et Jean-François Bergier : *Europe et les Suisses*, Genève, 1992, 179 p.

volontiers ; et s'agissant des Alpes du Queyras français, Anne-Marie Granet évoque des pratiques autodidaxiques qui sont fort proches de celles du Jura neuchâtelois. Il est donc clair qu'avant l'instauration des systèmes éducatifs nationaux, au XIX^e siècle, les pratiques autodidaxiques ont connu, au moins dans l'Europe moderne ainsi définie, une extension sans commune mesure avec le primat traditionnellement accordé aux formes institutionnalisées de formation et d'enseignement ; Neuchâtel ne constitue dès lors qu'un exemple, et peut-être un modèle, de cette autodidaxie ordinaire.

I. SCIENCE INFUSE, SCIENCE DIFFUSE

La relégation de l'autodidaxie au rang des pratiques exceptionnelles ou marginales tient en partie à la prégnance du paradigme institutionnel chez les historiens de l'éducation. Confondant l'Église et le salut, pour parler comme Illich, ils semblent n'apercevoir de l'enseignement que lorsqu'il est réglé par quelque instance politique ou religieuse. Ce paradigme est lui-même renforcé par la nature des sources disponibles : à l'abondance des documents émanant des institutions scolaires sous toutes leurs formes, s'oppose l'extrême rareté des informations sur les enseignements informels et les pratiques autodidaxiques.

Il est cependant possible de s'appuyer sur les informations provenant de deux types de sources existant, l'un et l'autre, en nombre significatif. Le premier, déjà évoqué, tient dans les témoignages d'observateurs, de voyageurs, de *statisticiens*, ou d'ethnologues avant ou après la lettre. S'agissant de la Suisse, et de Neuchâtel en particulier, ce genre de témoignages apparaît dès la fin du XVII^e siècle, pour se multiplier dans la seconde moitié du siècle suivant. Ils livrent des impressions d'ensemble sur le niveau d'instruction des populations, mais aussi des exemples plus précis de connaissances ou de compétences acquises en dehors de tout réseau de formation spécifique (1). On peut, certes, en relativiser la portée. S'agissant de Neuchâtel, par exemple, le succès tonitruant de Rousseau et de ses écrits a pu trans-

(1) Beaucoup de ces témoignages ont été publiés dans le *Musée neuchâtelois*, revue d'histoire régionale fondée en 1864. Trois compilations sont à signaler : Charly Guyot : *De Rousseau à Mirabeau. Pélerins de Môtiers et Prophètes de 89*, Neuchâtel, 1936, 208 p. et *Voyageurs romantiques en pays neuchâtelois*, Neuchâtel, 1933, 182 p. ; Michel Schlup (Dir.) : *Le Haut Pays neuchâtelois au XVIII^e siècle : notes et impressions de voyageurs. Nouvelle revue neuchâteloise*, hiver 1986, 40 p. Dans les années 1780-1840 fleurissent également les descriptions « statistiques » ou « topographiques » de communes ou régions neuchâteloises, remarquablement informées.

former l'autodidaxie montagnonne en une sorte d'attraction ethnoculturelle, que les voyageurs ayant suivi ses pas auraient cru devoir introduire comme thème obligé de leurs récits. Mais, dans l'ensemble, leurs observations sont suffisamment diverses et concordantes pour pouvoir être prises en considération.

Surtout, elles sont corroborées, recoupées, précisées par ce qui constitue, à Neuchâtel comme ailleurs, une source majeure sur les pratiques autodidaxiques : les écrits personnels. Correspondance familiale, livres de raison, journaux, autobiographies ou généalogies familiales permettent de pénétrer, d'une façon aléatoire mais significative, dans l'emploi du temps d'enfants, d'adolescents et d'adultes appartenant, non seulement aux milieux aisés ou bourgeois, mais aux simples classes moyennes, particulièrement nombreuses ici puisqu'elles englobent des paysans, des artisans, voire des ouvriers, à l'aisance matérielle toute relative (1). Ces écrits personnels sont particulièrement précieux, en ce qu'ils donnent les informations nécessaires pour que puissent être concrètement articulés les différents objets, moments, lieux et acteurs des apprentissages. L'autodidaxie s'inscrit toujours dans un contexte interpersonnel, en recourant à des médiations et à des médiateurs : c'est ce contexte que les écrits personnels permettent de comprendre, en livrant le *sens*, vécu ou reconstituit, que les autodidactes donnaient à leur investissement éducatif.

1. Le *trivium* élémentaire

L'autodidaxie telle qu'elle s'observe à Neuchâtel présente un caractère global : elle peut intervenir à tous les moments de la vie, en portant, selon des modalités diverses, sur une variété infinie d'apprentissages.

Les apprentissages élémentaires – lire, écrire, compter – se définissent moins comme des connaissances que comme des pratiques,

(1) Une présentation générale de ce type d'écrits est faite par Jean-Pierre Jelmini : *Pour une histoire de la vie ordinaire dans le Pays de Neuchâtel sous l'Ancien Régime. Plaidoyer pour une étude des mentalités à partir des écrits personnels*, Neuchâtel, 1994, 192 p. Un numéro spécial du *Musée neuchâtelois* sera consacré, en octobre 1996, aux écrits personnels. Nous avons aussi considéré comme un témoignage pertinent l'immense journal du pasteur Théophile-Rémy Frêne, bien qu'il soit né en 1727 à Péry, dans l'actuel Canton du Jura : outre qu'il n'existe pas de franche solution de continuité culturelle entre Neuchâtel et ses voisins romands, T.R. Frêne avait de nombreuses attaches avec la Principauté. Cf. T.R. Frêne : *Journal de ma vie*, Porrentruy et Bienne, 5 vol., 1993 sq., et notamment vol. 1 : 1732-1764, 446 p. Édité et présenté par André Bandelier.

acquises et confortées par l'exercice. L'école est l'un des lieux où ces pratiques peuvent s'acquérir et, de fait, les principaux villages neuchâtelois en possèdent une dès la seconde moitié du XVI^e siècle, le maillage scolaire étant à peu près achevé à la fin du siècle suivant. La grande majorité des enfants fréquentent alors ces écoles, à partir de 6 ou 7 ans, et jusque vers 15 ou 16 ans. Ils apprennent successivement à lire, à écrire, puis à calculer et orthographier, d'autres objets pouvant s'ajouter au programme au fur et à mesure que l'on avance dans le XVIII^e siècle : grammaire, géographie, histoire ou mathématiques. La matière sur laquelle s'exerce l'apprentissage de la lecture, jusqu'au début du XIX^e siècle, est largement religieuse : prières, catéchisme, psaumes de David, histoire sainte, ancien et nouveau Testament.

Lire

Très précocement – XVII^e? XVIII^e siècle? – la quasi totalité des Neuchâtelois a su lire. « Quoiqu'il n'y ait peut-être pas d'art plus difficile et plus compliqué, il n'y a personne qui n'en vienne à bout [...]. On voit peu d'enfants qui n'apprennent à lire, et cela sans beaucoup de temps », note un régent en 1811 (1). Les premiers dépistages systématiques de l'analphabétisme par l'Armée, en 1839, ne révéleront plus que quelques cas très marginaux : imbéciles, étrangers, nomades (2). Pourtant, le bénéfice de cet apprentissage ne peut être crédité entièrement à l'école, quelque étendu qu'ait été son réseau. D'abord, parce que – comme partout – elle n'était fréquentée par la majorité des écoliers qu'une partie de l'année, soit 3 à 4 mois en hiver. Ensuite, parce qu'une fraction non négligeable des enfants, appartenant à des familles aisées ou non, ne la fréquentaient pas du tout : de l'ordre de 5 à 20 % selon les communes, au milieu du XVIII^e siècle. Enfin, parce que d'autres enfants savaient déjà plus ou moins lire au moment où ils commençaient à la fréquenter. S'agissant de la lecture, l'école est donc, depuis le XVI^e siècle, le lieu d'apprentissage dominant, mais laisse ouvertes d'autres voies, alternatives ou complémentaires.

Le premier lieu d'apprentissage est le domicile familial. Dès le Moyen Âge, on a pu chercher à familiariser les enfants, d'un âge le plus tendre, avec l'alphabet, en le reproduisant sur des bavoires, des bols à bouillie, ou en confectionnant pour eux des gâteaux alphabé-

(1) Henri Willemin : *Mémoire sur les écoles de campagne*, Neuchâtel, 1811, pp. 19-20.

(2) Archives de l'État de Neuchâtel : Série Éducation, 2, V : Examen des militaires, 1839-1841.

tiques (1). Mais la familiarité avec les livres a toujours constitué la voie privilégiée vers un apprentissage précoce de la lecture. Si Rousseau savait lire dès l'âge de 2 ans et demi, c'est qu'il vivait au milieu de la bibliothèque de son père (2). Cette familiarité a pu être explicitement préconisée par les pédagogues, comme une incitation à l'apprentissage. Le Lausannois Jean-Pierre de Crousaz souligne, en 1722, qu'« accoutumer les enfants, dès le plus bas âge, à aimer les livres, est un grand point » car « les enfants ont tout le penchant imaginable à imiter. S'ils voient des livres dans la chambre de leur père, de leur mère, ils aimeront eux-mêmes à se saisir d'un livre » (3).

Or, au moins depuis le début du XVIII^e siècle, la présence de livres dans les milieux populaires neuchâtelois est un fait banal. La possession d'une Bible, d'un psautier, d'un almanach constitue un minimum, souvent dépassé dans les familles qui possèdent encore quelques ouvrages de piété, d'histoire ou d'actualité. En 1763, Rousseau observe que « les paysans ont presque tous un petit recueil de livres choisis, qu'ils appellent leur bibliothèque » (4). Dans nombre des familles appartenant aux classes aisées, voire moyennes, on considère que la lecture n'est pas fondamentalement l'affaire de l'école : le père ou la mère peuvent suffire pour guider l'enfant dans la découverte d'une pratique dont le ressort consiste essentiellement dans la bonne volonté de l'enfant lui-même. D'où la « pitié » qu'inspirent à Rousseau les pédagogues qui cherchent des procédés d'apprentissage, alors qu'à ses yeux le « désir d'apprendre » suffit : « donnez à l'enfant ce désir, toute méthode lui sera bonne » et Émile saura ainsi « parfaitement lire et écrire avant l'âge de 10 ans » (5).

Les exemples d'apprentissage de la lecture en milieu familial sont innombrables à Neuchâtel. Abram Louis Sandoz, né en 1712 dans une famille de laboureurs de La Chaux-de-Fonds, raconte « n'avoir reçu que de son père leçons de lecture, d'écriture, d'orthographe et d'arithmétique, n'ayant eu d'autre école française jusqu'à l'âge de

(1) Danièle Alexandre-Bidon : « Apprendre à lire à l'enfant au Moyen Âge », *Annales E.S.C.*, juillet 1989, pp. 953-992.

(2) Jean-Jacques Rousseau : *Confessions*, livre I. L'âge de deux ans et demi est indiqué dans une lettre à Bernardin de Saint-Pierre. Cf. *Confessions*, Éditions de la Pléiade, note 3, p. 1237.

(3) Jean-Pierre de Crousaz : *Traité de l'éducation des enfants*, La Haye, 1722, 2 vol., 564 et 471 p., t. I, p. 226.

(4) Jean-Jacques Rousseau : *Deux lettres à M. le Maréchal Duc de Luxembourg (20 et 28 janvier 1763) contenant une description de la Suisse, de la Principauté de Neuchâtel et du Val-de-Travers*. Reprod. en fac. sim. et édité par Frédéric S. Eigeldinger, Neuchâtel, 1977, 123 p., p. 11.

(5) Jean-Jacques Rousseau : *Emile*, livre II.

**Le Dimanche après-midi**

Tableau d'Alb. Anker. Musée d'Art et d'Histoire de Neuchâtel

Apprendre en dormant

L'iconographie scolaire de l'époque moderne représente le plus souvent des scènes de joyeux désordre, où un maître, débordé ou passif, affronte des enfants à l'agitation vibrionnante. Si l'on prêtait à cette iconographie des intentions plus réalistes qu'elle ne veut en avoir, on pourrait s'interroger sur la capacité des écoles villageoises à assurer les apprentissages élémentaires dans de telles conditions.

Prenant pour sujet l'intérieur d'une demeure paysanne du village d'Anet, proche de Neuchâtel, le beau tableau d'Albert Anker donne à voir, au contraire, comment peuvent s'épanouir les conditions d'un apprentissage individuel, sur fond de culture familiale.

Deux générations y sont figurées. L'aïeul trône sur le poêle. Des trois petits-enfants représentés – la génération intermédiaire, comme souvent chez A. Anker, est absente – l'aînée lit la bible, dans une édition ancienne, héritage familial du XVIII^e, peut-être du XVII^e siècle. À droite, la cadette écoute avec attention. Mais, par sa construction et son éclairage, le tableau est centré sur le visage de l'enfant le plus jeune qui, paradoxalement, est assoupi.

Tandis que l'horloge symbolise le temps qui s'écoule, paisiblement (chat endormi), la position éminente de l'aïeul, ayant à ses pieds le plus jeune des enfants, en position centrale, donne sens à la suite même des générations. Placé au point de fuite temporel du tableau, l'enfant témoigne d'un projet de vie familial et de la confiance avec laquelle il se sent prêt à en assurer l'héritage. C'est cela même qui peut fonder un désir d'instruction. Nul doute que l'enfant endormi pourra dire un jour, comme Rousseau : « Je ne sais comment j'appris à lire; il me semble de l'avoir toujours su... ».

14 ans », où il fréquente, pendant un an, l'école communale de La Chaux-de-Fonds. Auparavant, il aidait au travail des champs, « conduisant, seul, à l'âge de 12 ans, quatre chevaux et cinq bêtes à cornes » (1). Théophile-Rémy Frêne, fils de pasteur, né en 1727, consacre lui aussi son enfance aux travaux agricoles, et ne déchiffre son premier livre (*L'Amour dégagé*) qu'en 1735, en famille, avant de recevoir de son père, en 1737, son premier « exemple pour écrire » (2). Des enfants du paysan-notaire Guillaume Jacot-Guillarmod, nés dans les années 1740-1750, aucun ne fréquente l'école ou une pension avant l'âge de 13 à 14 ans, mais apprennent pourtant à lire et à écrire tout en se livrant aux travaux des champs (3).

Dans ces trois cas, l'apprentissage familial de la lecture résulte de choix pédagogiques délibérés. Lorsque c'est la situation économique des parents qui interdit aux enfants la fréquentation de l'école, les apprentissages élémentaires de base restent encore possibles au sein même de la famille, comme le montre le cas de Henri-François Henriod, né en 1754. Fils d'une pauvre veuve de Couvet, vivant de la dentelle, il doit travailler dans une fabrique d'indiennes dès l'âge de 5 ans, 10 à 13 heures par jour, 10 mois par an : il fréquente pourtant l'école les deux mois restants ; surtout, il apprend à lire le soir, tout en faisant de la dentelle avec sa mère, et consacre ses dimanches à la lecture (4). Ce cas n'est pas isolé, le souvenir autobiographique étant ici totalement confirmé par l'analyse de la carrière de plusieurs centaines de petits ouvriers, entre 1780 et 1820 : elle montre que les garçons travaillant dans les fabriques d'indiennes du pays, aux âges et dans les conditions exactement identiques à celles de H.F. Henriod –

(1) Bibliothèque de La Chaux-de-Fonds : *Journal* d'Abram-Louis Sandoz ; *Récit de son enfance et de son mariage* ; *Correspondance*. Copie : Institut d'histoire de l'Université de Neuchâtel. Son fils, né en 1744, fera ensuite l'apprentissage de la gravure à Bienne, avant de devenir dessinateur.

(2) Sur T.R. Frêne, voir la note 14.

(3) La famille Jacot-Guillarmod a laissé des papiers personnels qui présentent un intérêt exceptionnel pour l'histoire des pratiques autodidaxiques, sur trois générations au moins : celle de Guillaume (1712-1807), de ses enfants, notamment Simon-Pierre (1750-1817), Jean-Joseph (1753-1773) et Charles-Daniel (1755-1832), et des petits enfants, notamment Simon-Pierre (1803-1824), fils de Simon-Pierre. Ces écrits comprennent notamment des correspondances croisées entre enfants, parents, grands parents, frères, sœurs et cousins, et des exercices pratiqués à domicile. Nous préparons une édition de ces papiers, grâce à l'aimable autorisation des descendants de la famille qui ont déposé le fonds aux Archives cantonales. Une idée de leur contenu et de leur intérêt est donnée par Hugues Scheurer : « Éducation, morale et idées politiques de négociants horlogers (fin XVIII^e début XIX^e siècle) », *Musée neuchâtelois*, janvier 1994, pp. 23-48.

(4) G. Henriod : « Une figure d'il y a cent ans, Henri-François Henriod, 1754-1830. Extraits d'une notice autobiographique », *Musée neuchâtelois*, 1913, pp. 7-18.

3 000 heures de travail industriel par an, environ – savaient pratiquement tous lire et écrire à 16 ans au plus tard (1).

L'apprentissage de la lecture en milieu familial est donc un fait banal. Il concerne non seulement les milieux instruits – pasteurs, notaires – mais aussi les milieux populaires. C'est qu'il n'est pas nécessaire d'être soi-même un grand lecteur pour enseigner à lire. Le troyen Pierre-Jean Grosley, né en 1718, raconte qu'il avait appris à lire de sa servante, elle-même analphabète : « Quoiqu'elle ne sût point lire, écrit Grosley dans ses mémoires, c'est elle qui me l'a appris : une demi-heure dans chaque soirée était consacrée à une lecture que je faisais dans les figures de la Bible. J'étais obligé de recommencer chaque phrase, tant qu'elle ne l'entendait point de manière à en saisir le sens, qu'elle m'amenait par là à sentir moi-même » (2). Margaret Spufford cite cet autre cas d'un brave homme qui, dans les années 1680, apprenait à lire aux enfants d'un village anglais, bien qu'il fût lui-même aveugle... (3).

Le rôle des femmes dans cet apprentissage est en tous cas à souligner. Qu'elles aient été globalement moins alphabétisées et moins instruites que les hommes est un fait partout avéré. À Neuchâtel aussi, Rousseau observe qu'« elles lisent moins, et avec moins de fruit que les hommes » (4). Elles ont pourtant, très souvent – le plus souvent ? – joué un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. D'abord, parce qu'elles avaient en général plus de temps disponible que les chefs de familles. Ensuite, parce que cet apprentissage se situait dans le prolongement direct de leur rôle d'éducatrices privilégiées de la petite enfance. Des pédagogues ont pu théoriser ce rôle, tel le Lausannois Sinner qui juge les femmes « indispensables pour donner les leçons élémentaires » aux jeunes enfants, en raison de leur « patience », et de leur « son de voix plus doux »... (5).

L'apprentissage familial de la lecture ne constitue pas, strictement parlant, une pratique autodidaxique. Il bénéficie d'une guidance plus ou moins étroite, que les parents laissent négligemment traîner des

(1) Selon les résultats d'une étude à paraître.

(2) Pierre-Jean Grosley : *Vie de Grosley, écrite par lui-même*, Londres-Paris, 1787. Cité dans Robert Muchembled : *Société, cultures et mentalités dans la France moderne, XVIe-XVIIIe siècle*, Paris, 1994, pp. 146-148.

(3) Margaret Spufford : « First steps in literacy : the reading and writing experience of the humblest seventeenth-century spiritual autobiographers », *Social History*, 1979, pp. 420-421.

(4) Jean-Jacques Rousseau : *Deux lettres...*, op. cit., p. 15

(5) Jean-Rodolphe Sinner de Ballaigues : *Essai sur l'éducation publique*, s.l., 1765, p. 19.



Illustration : Lithographie de Ch. Charles, d'après P. Duval-Lecamus, vers 1835.
Musée national de l'Éducation. Je remercie Yves Gaulupeau pour ses informations.

livres pour appâter leurs enfants, ou, une fois qu'ils ont mordu, qu'ils prennent carrément en main un apprentissage plus méthodique. Mais l'autodidaxie participe pleinement à l'apprentissage, en ce sens que le désir d'apprendre à lire et l'effort continu demandé par l'exercice ne peuvent venir que de l'enfant, même s'ils lui sont inspirés par son milieu.

Écrire

« Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation » (1). Encore plus que le premier, le second objet du *trivium* élémentaire présente, aux yeux de Rousseau, un caractère d'*évidence* ou de *naturel* qui favorise la spontanéité des apprentissages. Les écoles neuchâtelaises l'assurent cependant depuis le XVII^e siècle au moins. Au début du XIX^e siècle, il commence dans les écoles communales, entre les âges de 9 et 13 ans, selon le niveau des élèves (2). Il présente plusieurs stades qui voient l'enfant recopier d'abord les lettres, puis des *exemples* d'écriture, tracés par le maître, puis enfin, des textes manuscrits de plus en plus longs, afin de se « fortifier la main ». Mais tout ceci peut être assuré au sein même des familles. Des *exemples* y sont précieusement conservés, se transmettant des aînés aux cadets. Tel l'*exemple* de la page 78 : en usage dans la famille de G. Jacot-Guillarmod, il consiste en un texte... à la gloire de l'écriture : on cherche donc à ce

(1) Jean-Jacques Rousseau : *Émile*, Livre II.

(2) D'après l'analyse longitudinale de la scolarisation des enfants d'ouvriers indienneurs ayant fréquenté l'école du village de Cortaillod entre 1806 et 1814 (Source : étude à paraître).

LECTURE ET DENTELLE

« À l'âge de cinq ans, ma mère m'apprit à travailler à la dentelle et me faisait épeler ».

L'apprentissage de la lecture rapporté par Henri-François Henriod dans son autobiographie semble parfaitement illustré par la lithographie ci-contre, pourtant postérieure de près d'un siècle, et qui représente un intérieur de dentellière, non du Jura neuchâtelois, mais, vraisemblablement, de la région de Caen ou l'Alençon. Cette forme d'apprentissage familial, où le rôle des femmes est important, est très fréquente au moins dans toute l'Europe alphabétisée, à laquelle le Jura et la Normandie appartiennent tous deux.

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

Source : Archives de l'État de Neuchâtel, Fonds Jacot-Guillarmod,
3/XVII et 3/XVIII.

EXEMPLE FAMILIAL D'ÉCRITURE (fragment)

De l'Écriture.

Il n'i a personne qui ne Convienne que l'Écriture est de toutes les sciences la plus utile à la Société. Elle est l'Ame du Commerce, le tableau du passé la règle de lavenir et le méssager des pensées.

Enfin, l'Écriture est clé des Arts et des sciences, puisque sans elle on ne saurait agir dans quelque état de la vie que ce puisse être surtout dans un paÿs où lon ne subsiste que par le Commerce.

Les Juifs écrivent de la droite à la gauche, les Chinois ecrivent du haut en bas; au lieu que par tout aillieurs on ecrit comme nous de la gauche à la droite.

Ce texte est copié d'un *exemple* d'écriture qui circule dans la famille de Guillaume Jacot-Guillarmod, dans les années 1760. Il est de la main de Simon-Pierre, qui l'a emporté en 1766 en se rendant à Bâle pour apprendre l'allemand, se perfectionner en horlogerie et préparer sa première communion, qu'il fait en avril 1767, à l'âge de 17 ans. Son père lui demande alors de lui renvoyer « son grand exemplaire d'écriture française », mais de « prendre des leçons d'un maître à écrire et à orthographier, ne pouvant mieux employer une couple d'heures par jour qu'à cela ».

que l'apprentissage fasse sens pour l'enfant, ce sens lui étant rappelé par le texte même qu'il s'applique à recopier.

Dans cet apprentissage familial, on observe fréquemment qu'un sort particulier est fait à la signature. « Il est de la dernière conséquence qu'un homme doit se fixer d'une manière immuable et positive à poser sa signature toujours d'une façon égale, sans jamais changer ni varier », écrit Jean-Joseph Jacot-Guillarmod (âgé de 15 ans) à son frère Simon-Pierre (âgé de 17), dans une lettre qui lui est manifestement dictée par son père Guillaume (1). C'est donc à la fois par devoir et par plaisir que l'enfant exprime son *identité*, au double sens du terme, et s'entraîne à affermir sa signature en écrivant son nom à tout propos, et hors de propos. Les enfants de G. Jacot-Guillarmod prennent même plaisir à s'exercer au paraphe, dont ils remplissent les pages de leurs cahiers cousus, dans les espaces disponibles (cf. p. 80). D'une manière générale, ceci invite à ne pas donner une valeur trop précise aux signatures, comme indicateurs de la capacité à écrire. La page reproduite révèle trois niveaux de capacité assez différents : l'écriture du texte proprement dite (il s'agit de la mise au net d'une dictée orthographique), assez enfantine ; la signature, qui se rapproche déjà, la répétition aidant, de la fermeté d'un adulte ; le paraphe, enfin, qui fait l'objet d'exercices spécifiques – l'enfant en parsème les marges – et que l'on pourrait presque croire sorti de la plume de quelque maître écrivain !

Passés ces premiers exercices, l'apprentissage de l'écriture prend la forme d'interminables recopiations de textes les plus divers : textes d'histoire, de géographie, de religion, coutumes ou actes notariés, correspondance. Pierre-Frédéric Droz, né aux Éplatures, près du Locle, en 1748, dans une famille paysanne, copie, ainsi, à douze ans et demi, une notice historique sur *Marie d'Orléans, duchesse de Nemours, ses successeurs et les derniers comtes de Valangin*, le cahier portant la fière suscription : « Ce présent livre appartient à moi, Pierre-Frédéric Droz, du Locle, etc. ; que j'ai copié à la fin de l'année 1760 » (2). On notera le terme de « livre », employé pour désigner ce

(1) Archives de l'État de Neuchâtel. Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XXII. L'invariabilité de la signature est en effet « de la dernière conséquence » dans une société marchande fondée sur le crédit et la confiance. Une *firme*, grande ou petite, et même personnelle, s'engage par une signature *ferme*, comme l'indique l'étymologie même.

(2) Marie de Nemours (1625-1707) fut princesse de Neuchâtel. Il s'agit donc d'histoire du temps présent. Autodidacte, P.F. Droz exercera plusieurs métiers, et s'avérera être un abondant polygraphe : « montagnard peu lettré », il laissera environ 25 volumes de manuscrits sur tous sujets, non compris « une dizaine de volumes de

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

UNE DICTÉE EN FAMILLE

Tème du 28.^{me} 9.^{bre} 1766

Au jourd'huy vingthuitieme jour du mois de novembre Mil Sept Cent Soixante Six nous nous sommes transporté Ches le Notaire Jacot dit Guillarmod, pour le prier de nous donner un Tème, Il a bien voulu déferer à nôtre demande en nous dictant ces deux ou trois Lignes par les quelles il parroît que nous ne savons ni écrire ni ortografier et que même nous avons bien peut dinclination à aprandre./

JJJ Guillarmod

Cette page est extraite d'un « livre de teme pour Moy Jean Josephe Jacot dit Guillarmod » ou « livre pour mettre mes Temes au net », commencé le 3 octobre 1765 (l'enfant a alors exactement 12 ans) et achevé le 22 février 1768.

En 1819, son frère Charles-Daniel, de deux ans son cadet, l'archivera soigneusement, avec le sien, avec le commentaire suivant : « Cahiers de thèmes que nous écrivions mon frère Jean-Joseph et moi sous la dictée de notre très chère mère. Il y en a eu aussi de la dictée de notre très honorable père [...]. J'ai revu ces cahier avec le plus tendre souvenir, 53 à 54 ans après les avoir écrits. J'avais alors 11 à 12 ans. Combien de choses se sont passées dès lors !... »

Le texte témoigne d'un humour rosse. Il évoque les conditions dans lesquelles il a été dicté aux deux enfants – c'est vraisemblablement leur mère, débordée par leur turbulence, qui les a envoyés-, ses résultats – on devine le père lisant derrière les épaules de ses fils au fur et à mesure qu'il dicte – et la conclusion sévère qu'il en tire; conclusion sans surprise, au demeurant, une bonne partie des textes qu'il leur dicte tournant autour de la fainéantise en général, et de la leur en particulier.

Le qualificatif de « notaire » ici employé pour désigner le père ne doit pas faire illusion : le père est surtout un paysan, accablé par ses multiples tâches qui lui laissent trop peu de temps pour s'occuper de l'instruction de ses enfants. Les propres connaissances orthographiques de cet autodidacte sont d'ailleurs insuffisantes pour lui permettre de corriger toutes les fautes de la dictée; cette « copie au net » en contient encore une bonne dizaine.

La disposition de la page est celle qui est habituelle pour la correspondance, à laquelle l'exercice du thème doit aussi préparer : ligne tracée au crayon sur le côté gauche, pour définir la marge; date en haut à droite, signature finale. Le reste de la page sera ultérieurement utilisé par des calculs de volume, et par des essais de paraphes.

qui ne constitue le plus souvent que de simples cahiers cousus, mais qui exprime la fierté d'un jeune auteur, contribuant à enrichir durablement, par son travail, sa bibliothèque personnelle. À l'âge de 14 ans, T.R. Frêne peut ainsi dresser « le catalogue de ses manuscrits, fait ce 10 juillet 1741 ». Il en comprend pas moins de trente, rédigés entre 1738 et 1741. L'un est de la main de son père : c'est son premier *exemple* d'écriture, donné fin décembre 1737. La plupart des autres sont de sa propre main ; parmi eux, trois géographies, dont une de l'Antiquité (copiée en 1739), des thèmes orthographiques (1739), des fables d'Ésope (1740-41), un « mémoire touchant l'esparcette » (1740 ou 1741), un ABC en allemand, des extraits de la vie des Apôtres, plusieurs catéchismes (de Heidelberg, de Pictet et d'Ostervald, tous en latin, langue que son père lui avait précocement enseignée), une relation de la bataille de Molvitz, des « vers tressilabes de la conduite de l'Ours » (?), des vocabulaires divers, et un recueil de dessins (1). Quoique T.R. Frêne emploie le terme de « manuscrit », c'est bien comme des livres qu'il copie et conserve ces cahiers, à la page de titre pompeusement ornée, datée et signée. Même fierté dans la mention dont Charles-Daniel Jacot-Guillarmod fait précéder un cahier cousu de *thèmes* orthographiques, dictés par sa mère quand il avait 11 à 12 ans : « Le présent livres de copie de teme [= dictées] appartient a moy Charles Daniel Jacot dit Guillarmod Bourgeois de Vallangin, communier des Montagnes Parroissien de ST Imier et de La Sagne ausi de la Chaud de Fonds », suivi de sa signature et d'un paraphe (2).

L'apprentissage de l'écriture peut connaître un quatrième et dernier stade : celui de la leçon prise chez un maître écrivain ou un régent. C'est le seul qui ne puisse être assuré en famille, en raison de son caractère de relative technicité (3). Ces leçons sont réservées aux enfants relativement âgés, qui ont déjà une pratique courante de l'écriture, et qui se destinent à un état ou à une profession en requérant un usage savant : commis, notaire ou régent ; plusieurs des

copies ou d'extraits de tous genres tirés des revues ou encyclopédies qui lui tombaient sous la main ». Cf. Auguste Jaccard : « Pierre-Frédéric Droz, horloger, voyageur et métallurgiste au XVIII^e siècle », *Musée neuchâtelois*, 1887, pp. 190 sq., et 1888, pp. 19 sq.

(1) Théophile-Rémy Frêne : *Journal, op. cit.*, pp. 29 et 183-184. L'esparcette est une plante fourragère (sainfoin).

(2) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XXVII. Charles-Daniel n'avait jusqu'alors que « passé son temps à ne rien faire, comme un enfant », hormis les travaux des champs et un premier apprentissage de l'horlogerie avec son frère aîné.

(3) Jean Hébrard : « Des écritures exemplaires : l'art du maître écrivain en France entre XVI^e et XVIII^e siècle », *Mélanges de l'École française de Rome*, 107, 1995/2, pp. 473-523.

enfants de Guillaume Jacot-Guillarmod prendront ainsi quelques mois de leçons, dont Charles-Daniel, à l'âge de 13 ans, et Simon-Pierre, à l'âge de 17.

Au total, les Neuchâtelois ont toujours eu la réputation d'avoir une belle écriture. Selon le régent Willemin, « tout juge impartial sera forcé de convenir que nulle part chez nos voisins, et peut-être en aucun pays du monde, de simples cultivateurs n'écrivent aussi bien que ceux de ce pays » à tel point qu'on peut dire qu'« une belle main est un trait caractéristique de l'éducation des Neuchâtelois » (1). Un autre témoignage évoque, en 1840, le « talent assez général dans l'écriture » dont font preuve les jeunes Neuchâtelois, « soit par *disposition naturelle*, soit par l'*habileté des maîtres* » (2) : façon de résumer la part respective qu'ont eue les apprentissages solitaires ou familiaux et ceux qu'ont assurés l'école et les maîtres spécialisés, parallèlement aux premiers ou à leur suite.

Compter

Dernier apprentissage élémentaire : le calcul. Les quatre opérations, allant éventuellement jusqu'à la règle de trois, étaient enseignées dans les écoles communales à partir de 13 ou 14 ans. De tous les apprentissages, c'est celui sur lequel nous avons le moins de témoignages, comme s'il allait tellement de soi qu'il fût à peine nécessaire de développer à son sujet un quelconque discours. De fait, il est peut-être moins intéressant ici de partir des conditions de l'apprentissage que de son résultat, en constatant que tous les producteurs, paysans, artisans ou commerçants savaient nécessairement se livrer à des opérations faisant intervenir des calculs de surfaces (de terres cultivées), de volumes (de produits), de prix (en monnaies de compte et en monnaie réelle), voire d'intérêt : l'économie neuchâteloise présentait, depuis longtemps, un caractère marchand très prononcé, et la vie économique quotidienne reposait sur la maîtrise de ces pratiques opératoires, au demeurant assez compliquées, en raison de la multiplicité des unités de compte et de mesure en vigueur dans le pays (3).

(1) Henri Willemin, *op. cit.*, pp. 23-24.

(2) Samuel de Chambrier : *Description topographique et économique de la Mairie de Neuchâtel*, Neuchâtel, 1840, p. 348.

(3) Ainsi, les monnaies de compte en usage dans le pays ne sont pas moins de quatre : la livre faible, la livre forte (qui vaut deux fois et demi plus que la première), la livre tourmoise (dont il va 24 dans un louis d'or, contre 16 seulement pour la livre forte) et même la livre suisse (qui vaut 5 % de plus que la livre forte) ; ces monnaies sont divisées en sous et deniers et, pour la première, en gros et deniers ; les monnaies réelles

Les salariés eux-mêmes devaient avoir, dans ce domaine, des compétences minimales. Dans l'industrie des indiennes, qui s'implante à Neuchâtel au milieu du XVIII^e siècle, le mode de calcul des salaires pouvait être suffisamment complexe pour exiger des ouvriers raisonnement et pratiques calculatoires. Ainsi, les centaines d'imprimeurs que comptaient les fabriques du pays savaient nécessairement tous résoudre un problème dont l'énoncé « scolaire » pourrait être formulé ainsi : « Sachant que chaque ouvrier travaille au sein d'une équipe de 5 à 10 membres, et qu'il possède un indice de qualification s'échelonnant de 40 à 100; sachant que la paye annuelle de chacun s'obtient en multipliant le prix d'impression de différents types de toiles par le nombre de toiles imprimées collectivement par l'équipe dans l'année, divisé par le total des indices des ouvriers de l'équipe, et multiplié par son propre indice : a) de combien sera-t-il gagnant ou perdant si un ouvrier d'un indice inférieur ou supérieur au sien quitte ou rejoint l'équipe en cours d'année? b) de combien sera-t-il lui-même gagnant ou perdant si l'indice de l'un ou l'autre de ses camarades d'équipe augmente ou diminue d'un nombre x , y ou z de points? ». L'indice de chaque ouvrier étant négocié et convenu par consensus au sein des équipes, chacun devait nécessairement posséder les quatre opérations, ainsi que le minimum de raisonnement permettant de les mettre en œuvre (1).

Dans ces conditions, le rôle de l'école dans l'apprentissage du calcul ne peut apparaître que comme complémentaire de formes d'apprentissage individuelles ou familiales, à partir de modèles ou de tables manuscrites ou imprimées. Vers 1720, Abram Ducommun-dit-Tienon, apprenti pendulier, note dans son journal qu'il s'exerce à la règle de trois, à la veillée, en compagnie d'autres apprentis de son âge. Il tente également de résoudre ce problème, finement concocté par le régent de son village pour une population horlogère : « Réduire, depuis la création du Monde jusqu'à présent, combien il y a d'heures, de minutes et de secondes »... (2). Âgé de 13 à 14 ans, T.R. Frêne rapporte dans son journal être parvenu, en arithmétique, « jusqu'à la multiplication inclusivement » en s'aidant d'un « petit

d'un usage courant comprennent, entre autres, le batz, le creutzer, la piécette, le louis, divers écus, le ducat, le mirliton... Les unités de volume ou de surface ont également des rapports compliqués. Dans la page d'exercices représentée p. 80, on voit le jeune Jean-Joseph chercher à calculer un volume en setiers, à partir d'unités de longueur mesurées en pieds.

(1) Sur le mode de négociation et de calcul des salaires, voir Pierre Caspard : « Gérer sa vie? Étude statistique sur le profil de carrière des ouvriers de l'indiennage (1750-1820), *Revue du Nord*, janvier 1981, pp. 207-232.

(2) Journal d'Abram Ducommun-dit-Tienon, cité par Alfred Chapuis : *Histoire de la pendulerie neuchâteloise*, Neuchâtel, 1917, rééd. Genève, 1983, pp. 214-215.

livre allemand », langue dont il n'a pourtant encore que commencé l'apprentissage (1). Les cahiers de dictées des enfants de Guillaume Jacot-Guillarmod sont également parsemés d'exercices de calcul ou de géométrie simple, donnés par leur père. Et à la fin des années 1830, Louis Martin, alors âgé de 10 à 12 ans, se souvient avoir régulièrement consacré une partie de ses dimanches à « d'innombrables conversions de monnaies » (2).

Les exercices de calcul ont laissé beaucoup moins de traces que l'écriture, car, aux yeux de leurs détenteurs mêmes, elles étaient moins évocatrices de l'enfance : il est significatif que, sur les 30 manuscrits catalogués par T.R. Frêne à l'âge de 14 ans, aucun ne concerne l'arithmétique, dont nous savons pourtant qu'il l'avait apprise ; il n'en reste pas moins qu'ils ont manifestement occupé une place importante dans les apprentissages familiaux, le rôle de l'école ou des maîtres arithméticiens ne devenant prépondérant que pour les mathématiques d'un niveau moins élémentaire : changes, arbitrages, sphère ou géogèbre.

Ainsi, lire, écrire et compter apparaissent comme des savoirs pratiques dans l'acquisition desquels l'école n'apparaît que comme une commodité pour les parents – les plus nombreux – qui n'ont pas le temps ou les capacités d'assurer aux apprentissages de leurs enfants le suivi nécessaire. La difficulté et la longueur de ces apprentissages ne doivent d'ailleurs pas être surestimées : « On peut les acquérir à un âge si jeune, observe Adam Smith, que la plupart, même de ceux qui sont destinés aux métiers les plus bas, ont le temps de prendre ces connaissances avant de se mettre à leurs travaux », et l'Écossais d'ajouter que, même en l'absence d'« instructions publiques », « il arrive très rarement que personne manque d'acquérir ces connaissances au degré auquel il est nécessaire de les avoir » (3). L'effet des « instructions publiques » sera de transformer des savoirs pratiques en disciplines scolaires. On passera alors du *lire* à la *lecture*, de l'*écrire* à l'*écriture*, du *compter* au *calcul*, évolution témoignant triplement que la *méthode* et les *principes* se seront substitués à l'*usage* et à la *routine* pour régler les procédures d'apprentissage, limitant d'autant le champ laissé aux initiations individuelles et familiales (4).

(1) Théophile-Rémy Frêne : *Journal...*, *op. cit.*, p. 30.

(2) Archives de l'État de Neuchâtel, LRJ 40 : Souvenirs de Louis Martin.

(3) Adam Smith, *op. cit.*, pp. 390 et 409.

(4) Sur cette question, nous renvoyons globalement à Jean Hébrard : « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, pp. 7-58. Cependant, la façon dont Jean Hébrard qualifie de « marchands »

2. *Faber sapiens*

L'apprentissage du lire-écrire-compter s'inscrit dans un environnement familial défini comme un ensemble de pratiques, de comportements et de valeurs, dont l'enfant décode le sens et qu'il reproduit par imitation. Il peut se prolonger ensuite, avec un degré supérieur d'autonomie, sur des matières ou objets qui vont au-delà du *trivium* élémentaire.

Le savoir-lire se prolonge directement dans les lectures de l'enfant. Lectures récréatives mais aussi, souvent, instructives. L'Autodidacte de Genève a laissé le mémorable souvenir de ses lectures d'enfance : Plutarque (« tombé sous ma main à 6 ans ; à 8 ans, je le savais par cœur »), Bossuet, Molière, romans convenables, légués par sa mère et son oncle, ou moins convenables, empruntés à La Tribu, et qu'il ne peut lire « que d'une main » (1). Ce qui est exceptionnel dans ces souvenirs, c'est le talent de l'écrivain, pas l'expérience autodidactique elle-même. Les indices et témoignages neuchâtelois sur l'importance des lectures enfantines et adolescentes abondent. Pierre-François Droz, fils d'un paysan du Locle, doit en 1767, à l'âge de 19 ans, refaire son apprentissage d'horloger car « une année d'apprentissage n'a pas suffi pour lui apprendre, lequel a été curieux des livres et de la lecture, et qu'il s'y est appliqué plus qu'à l'horlogerie » (2). Un autre, fils d'horloger, est dit « avoir épuisé, à sept ans, la bibliothèque de son père », qui contenait notamment les lourds *in 4°* de l'*Histoire universelle* de J.A. de Thou (3).

Livres de raison et souvenirs permettent de multiplier ce genre d'observation, parfois avec beaucoup de précision (4). Ainsi, T.R. Frêne, après avoir, en 1735, lu son premier livre à l'âge de 8 ans seulement, commence la Bible le 1^{er} novembre 1738, et en achève la lecture intégrale le 23 janvier 1739, selon les dates indiquées dans son journal. Même si l'on considère que diaristes, mémorialistes et épistoliers ne sont que partiellement représentatifs d'une population, au

les « savoirs professionnels » que constituent l'écriture et le calcul nous semble trop restrictive; acheter et vendre n'est pas une fonction spécialisée, dans l'économie moderne que connaissent beaucoup de régions de l'Europe : elle y traverse l'ensemble de l'agriculture, de l'artisanat et des services. Cf. *infra*, pp. 101-102.

(1) Jean-Jacques Rousseau : *Confessions*, Livre I ; *Lettre à Malesherbe* (12 janvier 1762).

(2) Auguste Jaccard, *art. cit.*

(3) Frédéric-Alexandre Jeanneret, Jean-Henri Bonhôte : *Biographie neuchâteloise*, Le Locle, 1863, 2 vol. Article « Auguste Wuille-dit-Bille ».

(4) Cf., de Michel Schlup, un article à paraître sur la lecture à travers les écrits personnels neuchâtelois. *Musée neuchâtelois*, octobre 1996.

moins dans ses rapports avec la lecture, l'abondance des livres dans les milieux populaires est confirmée par les observateurs. « Les arts mécaniques et le commerce n'absorbent pas tout le temps de ces peuples, qui s'occupent de lectures dans leurs heures de loisir », écrit ainsi l'un d'eux, en 1781 (1). Dans sa *Statistique élémentaire de la Suisse*, F.J. Durand note que « ce qui est étonnant et rare, c'est qu'on trouve jusque dans les vallées solitaires des Alpes, au milieu des neiges et des frimas, des livres bien choisis, et des bergers qui en font la partie favorite de leur ameublement. Ils lisent, ils profitent pour s'instruire de tous les moments de loisirs » (2). « J'ai remarqué, écrit un autre à propos du Pays de Neuchâtel, dans plus d'une maison de laboureur ou d'artiste [= artisan], Molière, Racine, Rollin, Fénelon, Richardson, Haller, Gesner, et les traductions de Tacite, de Plutarque, d'Homère, de Virgile et de plusieurs célèbres classiques anciens et modernes » (3).

Sans entrer ici dans une histoire de la lecture (4), on peut esquisser la part de ce qui, dans cette pratique, est directement lié à des apprentissages culturels et professionnels, effectués d'une façon autonome, et particulièrement à l'âge de l'adolescence. Observons d'abord que les ouvrages religieux ne sont que très rarement évoqués parmi les lectures adolescentes, surtout chez les garçons : la religion semble à la fois connotée comme une matière « scolaire », et comme une occupation spécifiquement dominicale. Les lectures s'inscrivent essentiellement dans trois grands domaines, qui sont la littérature, l'histoire et l'actualité. Il s'agit ici de « savoirs chauds », qui n'ont pas encore fait l'objet d'un processus de disciplinarisation scolaire, en dehors du collège de Neuchâtel, qui ne scolarise pour sa part qu'une poignée d'enfants.

(1) Jean-Rodolphe Sinner de Ballaigues : *Voyage historique et littéraire dans la Suisse occidentale*, Neuchâtel, 1781, 2 vol., t. I, p. 217.

(2) François-Jacob Durand : *Statistique élémentaire, ou Essai sur l'état géographique, physique et politique de la Suisse*, Lausanne, 1795-1796, 4 vol., t. 2, p. 301.

(3) Emma Berthoud (Prés.) : *Lettres d'un buveur d'eau. Écrites en 1816 par le maire [David-Guillaume] Huguenin*, s.l., 1937, p. 33.

(4) L'histoire du livre et de la lecture à Neuchâtel a fait et continue à faire l'objet de nombreux travaux. Outre celles de Robert Darnton, on peut citer les publications de Jacques Rychner et de Michel Schlup, notamment *Aspects du livre neuchâtelois*, Neuchâtel, 1986, 527 p. ; de Michel Schlup, « La lecture et ses institutions dans la Principauté de Neuchâtel au tournant des Lumières », *Revue française d'histoire du livre*, 1987, pp. 463-500 et « Sociétés de lecture et cabinets littéraires dans la Principauté de Neuchâtel, 1750-1800. De nouvelles pratiques de la lecture », *Musée neuchâtelois*, avril 1987, pp. 81-104.

Les ouvrages d'histoire et de littérature ne sont pas seulement considérés comme des moyens d'évasion. Ils initient, selon une expression fréquente à Neuchâtel, aux « affaires du monde », ou au « commerce du monde », et sont donc sources de réflexion et de sagesse. Ce lieu commun est largement répandu au-delà de la bourgeoisie lettrée : il oriente l'idéal du *faber* ou de l'*agricola sapiens*. « La lecture des livres de morale, de géographie et d'histoire sert à nous donner les lumières de l'intelligence », donne à copier le paysan-notaire Jacot-Guillarmod à ses enfants en 1766 (1), tandis qu'un *exemple* d'écriture qu'il leur propose précise le bénéfice que l'homme retire des enseignements de l'histoire : « Elle nous rend prudents et circonspects ; les ruses que nous y lisons nous apprennent à être sur nos gardes », etc. (2). Une génération plus tard, son fils Charles-Daniel, devenu négociant en horlogerie, évoque, à l'intention d'un jeune neveu, la formation idéale du cultivateur : « L'état le plus heureux est celui de cultivateur. Un bon propriétaire doit savoir l'histoire de son pays, les lois et règlements, tenir ses livres et comptes, un peu de littérature, et savoir manier les outils, ceux du charpentier notamment. Il semble qu'il y a du disparate : point du tout » (3). Le même écrivait l'année précédente, à propos d'un commerçant avec lequel il était en relation d'affaires : « Cet homme ne me paraît pas avoir beaucoup de talent ; il sera toujours d'une pièce, *parce qu'il n'aime pas la littérature* » (4).

Cette culture peut se prolonger dans des lectures plus savantes. Celle de la grammaire, par exemple, qui semble se répandre dans les familles vers le milieu du siècle. Âgé de 11 ans, T.R. Frêne se voit offrir deux grammaires françaises, en 1738. *L'Abrégé des principes de la grammaire française*, de Pierre Restaut, dont la première édition date de 1739, devient un succès de librairie en Suisse romande ; entre 1769 et 1778, une seule librairie de Fribourg en commande 100 exemplaires à la Société Typographique de Neuchâtel : c'est sa commande la plus importante, après les *Lettres intéressantes du pape Clément XIV* (5). La lecture de ces grammaires est loin d'être strictement scolaire, au témoignage de cet apprenti horloger qui, âgé de 20 ans,

(1) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XXVII.

(2) *Ibid.*, 3/XXVII.

(3) *Ibid.*, 11/II.

(4) Hugues Scheurer, *art. cit.*, pp. 32-33.

(5) Georges Andrey : « Madeleine Eggendorffer, libraire à Fribourg et la Société Typographique de Neuchâtel (1769-1788). Livre, commerce et lecture dans la Suisse des Lumières » in : *Aspects du livre...*, *op. cit.*, pp. 117-157. Sur l'histoire de la grammaire scolaire, voir André Chervel... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, 1977, 306 p.

écrit en 1773 : « Le tour, le burin et la lime m'occupent sans relâche. Cependant, j'ai ouï dire – il s'agit donc d'une opinion répandue dans le milieu des horlogers – que tous ceux qui ont du loisir et des sentiments d'honneur, par la simple lecture de la grammaire, apprennent à parler et, surtout lorsqu'ils écrivent, à pratiquer les règles d'un style passablement élégant » (1).

Il n'est jusqu'au latin et au grec dont l'apprentissage dépasse largement le cadre de l'enseignement qui en est dispensé aux maigres effectifs des classes supérieures du Collège de Neuchâtel. Langues de culture, elles donnent aussi accès au pastorat, l'une des professions les plus recherchées car elle permet de cumuler l'honneur et le profit. Les pasteurs sont eux-mêmes les premiers enseignants du latin et du grec, dont ils donnent force leçons rémunérées, mais on apprend aussi ces langues seul ou en famille. Né en 1713, le Bernois Jean-Élie Bertrand, âgé de 13 ans, se lève tous les matins à 4 h pour apprendre ces deux langues seul, « plutôt par l'usage que par principes » (2). Fils d'un pauvre tailleur, le graveur sur métaux Frédéric-Louis Hetzel décide, en 1813, d'apprendre le latin et le grec « absolument seul : ses rudiments étaient placés devant lui et, tout en gravant ses poinçons, il déclinait ses noms et conjugait ses verbes ». Ayant appris de la même manière la philosophie et la théologie, « sans le secours d'aucun maître », il fut consacré pasteur à l'âge de 25 ans (3). Les femmes même, à qui tout apprentissage scolaire du latin est interdit, peuvent l'apprendre à domicile. Née en 1779, Isabelle de Géliou obtient de son père, à force de sollicitations, le droit de participer, à l'âge de 10 ans, aux leçons de latin qu'il donnait à ses frères (4). Ces apprentissages solitaires du latin n'étaient pas spécifiques à Neuchâtel. Dans les années 1780, le pasteur Durand découvre, dans la vallée d'Urseren, « des guides et des aubergistes qui parlent un bon latin » (5), vraisemblablement parce qu'ils le considéraient comme une langue de communication plus utile que le dialecte alémanique de la région... Vocation pastorale ou usage professionnel, la finalité utilitaire entrait bien, dans tous les cas – excepté, peut-être, celui des

(1) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XXII. Quelques mois plus tôt, il lui écrivait : « Vous ne sauriez vous imaginer comment la jeunesse est devenue civilisée et polie depuis quelques années. J'aurais bien envie de tenir mon rang : mais comme tu sais, nous sommes un peu matériels, il faudra nous dégourdir tout doucement... ».

(2) Charles Berthoud : « Les deux Bertrand », *Musée neuchâtelois*, 1870, pp. 53-64. Il sera plus tard précepteur en Hollande, chez le comte van Wassenaer-Twickel, puis pasteur.

(3) David-Guillaume Huguenin : *Souvenirs...*, *op. cit.*, pp. 33-64.

(4) Frédéric-Alexandre Jeanneret, Jean-Henri Bonhôte, *op. cit.*, article « Isabelle Morel de Géliou ». Elle fut une proche amie d'Isabelle de Charrière.

(5) François-Jacob Durand, *op. cit.*, p. 301.

filles – dans les motivations de ceux qui décidaient de se lancer, seuls ou tardivement, dans l'apprentissage de cette langue.

La remarque vaut, *a fortiori*, pour l'allemand. Neuchâtel n'est qu'à quelques kilomètres de la frontière linguistique, et une bonne partie des pays réformés, avec lesquels il échange préférentiellement hommes, marchandises et capitaux, se situent au nord-est de cette ligne. Depuis le Moyen Âge, « parler les deux langues » fait de toutes façons partie du bagage culturel idéal. On ne saurait naturellement parler ici d'autodidaxie pure ; mais les voies de cet apprentissage ne passent quasiment pas par l'école. Trois moyens s'offrent principalement aux apprentis. Les leçons particulières, données par des maîtres de langues, ou de simples germanophones séjournant à Neuchâtel ; ces leçons peuvent d'ailleurs, assez fréquemment, prendre une forme mutuelle : on échange des leçons d'allemand contre des leçons de français... L'apprentissage professionnel, ensuite, effectué en Suisse alémanique, en Alsace ou en Allemagne du Sud-Ouest ; sont concernées les professions les plus variées de l'artisanat et des services, notamment le service domestique, qui intéresse de très nombreuses jeunes filles. Remontant sans doute au Moyen Âge, la pratique du *change* permet, enfin, aux familles neuchâteloises de placer un garçon ou une fille, pendant un an ou deux, dans une famille alémanique, en accueillant elle-même un enfant de cette famille. L'âge des enfants concernés est très majoritairement de 13 à 15 ans, un peu moins élevé pour les changes que pour les *changesses* (1). Durant le séjour, l'apprentissage emprunte diverses voies : fréquentation de l'école allemande du village, mémorisation du vocabulaire et de la grammaire et, surtout, pratique quotidienne de l'allemand avec les enfants de la famille d'accueil (2). Peu onéreuse, cette pratique a été en vigueur dans des milieux sociaux très divers, incluant de larges fractions des classes artisanales et paysannes.

3. L'autoformation professionnelle

La formation à une profession s'inscrit largement en parallèle avec les apprentissages élémentaires puis généraux. Ici, l'autodidaxie se coule dans deux autres modes de formation. Le premier, largement informel, est la formation familiale, qui se rencontre aussi bien dans

(1) D'après l'analyse de plus de 300 changes opérés entre 1760 et 1860. Les âges des changes antérieurs sont à peu près identiques. (Source : étude à paraître). *Change* désigne plus précisément un garçon, *changesse* une fille.

(2) À condition que la ville ou le village d'accueil ne soit pas surpeuplé de petits francophones, comme c'est le cas de Bâle, où les changes romands se rendent traditionnellement en bataillons serrés...

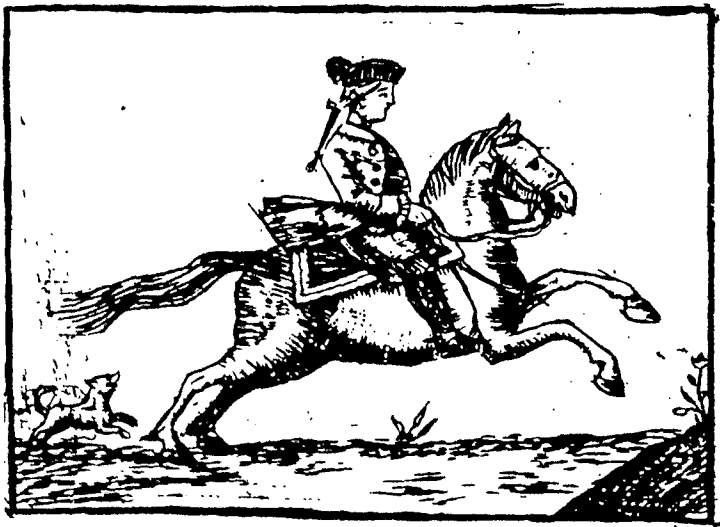
l'agriculture que dans l'artisanat ou les services. La science apparemment « infuse » naît alors d'une osmose ou d'une imprégnation quotidienne, presque imperceptible, qui fera dire au célèbre horloger danois Jules F.V. Jürgensen, visitant Neuchâtel, qu'« il croit à l'hérédité de la main, à la transmission par les pères à leurs fils de la délicatesse du toucher, du savoir-faire intime, du maniement artistique de la lime et du burin », ajoutant que s'il croit à cette hérédité, c'est « pour avoir mille fois constaté que la finesse dans le travail est, pour ainsi dire, *patrimoniale* dans plusieurs familles horlogères » (1).

Le second mode de formation, plus clairement identifiable, est l'apprentissage formel chez un maître, suite à un contrat passé en bonne et due forme devant notaire. Les deux formes d'apprentissage ne s'excluent pas l'une l'autre. Ainsi, dans l'horlogerie, l'exemple du père, ou d'un frère aîné, peut guider très jeune – dès l'âge de 4 ou 5 ans – l'enfant dans les parties les plus simples de la profession, avant qu'un apprentissage formel, de un ou deux ans en général, ne vienne parachever la formation. L'observation vaudrait pour bien d'autres professions artisanales ou industrielles ; il n'est jusqu'aux formes de travail en fabrique les plus modernes où peut s'observer une telle combinaison de formations : dans l'indiennage, les enfants sont engagés dès 4 ou 5 ans comme auxiliaires des imprimeurs et imprimeuses, qui peuvent être leurs propres parents, et qui les rémunèrent directement ; ils travailleront ainsi à leur contact pendant 6 ou 8 ans, avant de commencer un apprentissage formel d'imprimeur, contractuellement prévu pour durer, en plusieurs étapes, de 3 à 6 ans (2).

Dans ce contexte général d'apprentissage familial ou réglé, l'autodidaxie peut être définie comme la contribution propre de l'enfant, qui le conduit, soit à accélérer l'obtention des compétences et qualifications normalement attendues de lui, par un surcroît de travail et d'application, soit à dévier de la voie qui lui était tracée en acquérant des compétences se situant en marge de l'hérédité professionnelle familiale. Car les notions d'hérédité professionnelle, ou de savoir-faire « patrimoniaux » ne doivent pas masquer la part d'innovations, de progrès ou de déviances que peuvent receler les formations non institutionnalisées. Que ces dernières caractérisent une

(1) Jules F.U. Jürgensen : *L'horlogerie neuchâteloise et suisse en 1881*, La Chaux-de-Fonds, 1881. Cité par Jean-Marc Barrelet : « De la noce au turbin. Famille et développement de l'horlogerie aux XVIII^e et XIX^e siècles », *Musée neuchâtelois*, octobre 1994, pp. 213-226.

(2) Pierre Caspard : « Gérer sa vie?... », *art. cit.*



Source : *Étrennes ou Almanach moral pour l'an de grâce 1775*
 par Samuel Girardet, libraire au Locle.
 Bibliothèque de la ville de La Chaux-de-Fonds.

LE CAVALIER

« Les mortels sont égaux, ce n'est pas la naissance,
 C'est la seule vertu qui fait la différence.
 Il est de ces esprits favorisés des Cieux
 Qui sont tout par eux-mêmes, et rien par leurs aïeux ».

Gravée en 1775 par Abraham Girardet, alors âgé de 11 ans, cette vignette est le premier fruit d'un apprentissage effectué « sans maître ». Le quatrain qu'elle illustre semble énoncer, par lui-même, l'état de société où peuvent s'épanouir les pratiques autodidaxiques.

société « traditionnelle », se reproduisant indéfiniment à l'identique en récusant tout changement (1) contre la « modernité » incarnée par l'école et la formation prises en charge par l'État, est un *topos* dont la validité mérite un large réexamen.

À cet égard, l'horlogerie neuchâteloise peut constituer un champ d'observation intéressant ; les pratiques autodidaxiques ont d'ailleurs atteint, dans cette branche, la dimension d'un véritable mythe collectif. Le héros fondateur de l'horlogerie neuchâteloise est lui-même un enfant : Daniel Jeanrichard, de La Sagne, réussit en 1679 à réparer une montre rapportée d'Angleterre par un villageois ; âgé de 15 ans seulement, il n'avait encore reçu de son père qu'une formation de forgeron. Dans un pays où cette industrie était encore totalement absente, il s'est donc formé seul à l'horlogerie, par la simple observation des rouages d'une montre, puis en créant lui-même les outils pour en fabriquer d'autres. D. Jeanrichard a réellement existé, mais son rôle exact est largement mythique : les historiens du XVIII^e siècle ont d'abord vu en lui un représentant du génie collectif neuchâtelois, avant que ceux du XIX^e ne le statufient en héros romantique, à l'inspiration plus individuelle (2). La vision du XVIII^e siècle est manifestement plus proche des faits : c'est bien une autodidaxie professionnelle ordinaire dont témoigne D. Jeanrichard.

L'histoire et la légende se conjuguent, en tous cas, dans des proportions pas toujours vérifiables, pour lui donner une longue postérité d'enfants prodiges. Tel Frédéric-Louis Favre-Bulle, né lui aussi à La Sagne, en 1770. À 7 ans, par simple observation de son père, éboueur, il construit des pièces en bois. On le place, adolescent, comme apprenti finisseur : au bout de trois semaines, il possède entièrement cette partie, « en consacrant au travail les jours et la moitié des nuits ». Bien qu'ici l'influence du modèle paternel, d'une part, et un travail acharné, d'autre part, soient parfaitement évidents, son biographe n'hésite pas à commenter : « il savait *sans étude* ce que souvent l'étude n'apprend qu'à grand peine à d'autres »... (3). D'autres expériences autodidactiques peuvent, en revanche, se produire en rupture, au moins apparente, avec le milieu professionnel familial.

(1) Cette vision est largement dominante chez les ethnohistoriens. Cf., pour la France, les travaux de Robert Muchembled, ou, pour la Suisse, ceux d'Anselm Zurfluh : *Un monde contre le changement. Une culture au cœur des Alpes : Uri en Suisse, XVIIe-XIXe siècles*, Paris, 1993, 273 p.

(2) Maurice Favre : « Daniel Jeanrichard », *Musée neuchâtelois*, avril 1992, pp. 45-56. Cf. aussi l'illustration de la couverture du présent numéro.

(3) Frédéric-Alexandre Jeanneret, Jean-Henri Bonhôte, *op. cit.*, article « Frédéric-Louis Favre-Bulle ».

Ainsi, né au Locle, en 1781, dans une famille paysanne, Louis Frédéric Perrelet visite, vers 13 ans, une usine où fonctionnent des martinets : par simple observation du mécanisme, il en construit immédiatement de semblables, prélude à un apprentissage puis à une carrière d'horloger (1).

Hors de l'horlogerie, qui abonde en exemples identiques, l'autodidacte le plus célèbre est peut-être Abraham Girardet. Né au Locle, en 1764, d'un père éditeur-libraire, il s'initie au dessin dès l'âge de 6 ou 7 ans, puis selon ses biographes, « apprend, sans maître, l'art de graver en taille-douce », au point de pouvoir illustrer, dès 1776, un almanach édité par son père. Celui-ci utilise d'ailleurs l'autodidaxie de son fils comme un argument de vente, sans cacher les maladroites qui en résultent : « Les douze figures de cet almanach sont le premier essai d'un enfant d'environ 11 ans, d'Abraham le puisné de mes enfants. Il les fit en 1776, sans aucun principe de dessin ni de gravure : le cavalier, entre autres, a été gravé et poussé sans dessin et au hasard ; c'était la première planche qu'il ait fait de sa vie. C'est un témoignage de vérité que lui doit son père Samuel Girardet, libraire au Locle » (2). Avant l'âge de 16 ans, toujours sans maître, mais par observation de reproductions de Raphaël, Poussin, Lebrun, Verdier et autres peintres des XVI^e et XVII^e siècles, il grave 466 figures en taille-douce qui illustreront une édition de la célèbre Bible de Jean-Frédéric Ostervald, éditée par son père en 1779.

Ces quelques exemples d'autodidaxie professionnelle témoignent d'un phénomène beaucoup plus large, comme l'atteste, à nouveau, le témoignage d'observateurs de la Suisse en général ou de Neuchâtel en particulier. Abraham Ruchat note, en 1714, qu'« on a vu des paysans qui, sans maître, ont appris d'eux-mêmes à faire des fusils, et les autres des horloges » ; il illustre encore son propos en donnant l'exemple de tel habitant de Basse-Argovie qui « sans avoir fait aucun apprentissage, fait parfaitement bien des orgues de toutes tailles » (3). Un siècle plus tard, un autre observateur note, à propos des Montagnes neuchâteloises, qu'« il n'y existe aucun enseignement public pour les arts mécaniques », mais que, « les ouvriers en tous genres ayant un puissant stimulant de perfectionner l'art qu'ils cultivent, il n'est pas rare de trouver chez eux les meilleurs ouvrages qui

(1) *Ibid.*, article « Louis-Frédéric Perrelet ».

(2) René Burnand : *L'étonnante histoire des Girardet, artistes suisses*, Neuchâtel, 1940, 300 p. ; Daniel Cahill : « Abraham Girardet (1764-1823), graveur neuchâtelois à Paris sous la Révolution française », *Musée neuchâtelois*, janvier 1993, pp. 19-29.

(3) Abram Ruchat, *op. cit.*, p. 788.

traitent de cet art, et de les voir les étudier avec zèle » (1). L'allusion faite en 1836 à l'absence d'un enseignement professionnel public montre qu'on est alors en train de basculer vers un système où l'autodidaxie, encore considérée comme efficace dans la mesure où elle s'appuie sur une littérature technique spécialisée, sera bientôt complétée puis supplantée par des écoles professionnelles organisées par les communes, les industries et l'État : dans l'horlogerie comme dans beaucoup d'autres professions, ce sera essentiellement l'œuvre du second XIX^e siècle.

4. L'autodidaxie permanente

Plusieurs des situations précédemment évoquées montrent que les pratiques autodidaxiques ne s'arrêtent pas à l'entrée dans une profession, la notion même de profession n'étant d'ailleurs, on y reviendra, que toute relative. Écrits personnels et témoignages d'observateurs s'accordent pour mettre à nouveau en évidence la fréquence des accumulations de savoirs et de compétences, passé le stade de l'entrée dans la vie active. Il n'est pas nécessaire, pour cela, d'adopter une définition trop large de l'autodidaxie, au sens où Victor Hugo l'entendait lorsqu'il entreprenait, en 1846, un « journal de ce que j'apprends chaque jour », c'est-à-dire le « registre curieux des accroissements successifs d'un esprit, du moins de la partie de l'esprit qui peut s'accroître par ce qui lui arrive du dehors, par alluvion » (2). L'autodidaxie ne peut se réduire à un « alluvionnement », même réfléchi : elle doit procéder d'un projet systématique d'apprentissage, pour une fin rationnellement conçue et définie ; c'est bien de projets de ce genre que procède l'autodidaxie permanente, observée à Neuchâtel.

Deux types de cas peuvent se présenter. L'adulte exerçant une profession peut se décider à acquérir, de lui-même et par lui-même, de nouvelles connaissances, pour se perfectionner dans son art. Cette pratique est fort banale, comme le prouve le témoignage de 1836 sur les lectures techniques des ouvriers et artisans des Montagnes. Elle a parfois pu prendre un tour suffisamment spectaculaire pour attirer l'attention d'observateurs, qui en ont conservé la mémoire. Tel L.F. Perrelet, né en 1781 et devenu horloger après n'avoir eu, comme formation générale, que celle qu'il avait reçue à l'école de son village.

(1) Henri Houriet : « Notice historique sur la naissance, les progrès et l'état actuel de l'industrie de l'horlogerie dans les Montagnes du Pays de Neuchâtel, 1836 ». Manuscrit édité par Jean-Marc Barrelet dans « La situation économique dans les Montagnes neuchâteloises vers 1836 », *Musée neuchâtelois*, octobre 1987, pp. 237-248.

(2) Cité par Alain Girard : *Le Journal intime*, Paris, 1963, p. 11.

En 1802, « il sent qu'il manque des notions scientifiques nécessaires à son art » et passe alors « une partie de ses nuits à étudier l'astronomie, la physique, un peu de chimie, les mathématiques et, surtout, les lois de la mécanique, ainsi que le dessin linéaire » (1). Cette autoformation scientifique lui permettra notamment d'inventer, en 1815, une remarquable pendule astronomique. Elle se retrouverait, à des degrés et selon des modalités diverses, chez les plus grands noms de l'horlogerie neuchâteloise (2).

Mais même chez des artisans d'envergure plus modeste, elle permet d'enrichir et de diversifier les productions; ainsi, l'horloger Alexandre Perret fabrique aussi des instruments de pyrotechnie, d'électricité, des microscopes, des télescopes, ainsi que « toutes sortes de vernis » (3). Dans ce cas, l'un des objectifs de l'autoformation est manifestement de permettre à l'horloger de s'adapter, le cas échéant, aux fluctuations de la demande. Mais elle peut aussi prendre la forme de pur dilettantisme : tels ces « simples artisans, qui, éclairés par leur génie et leurs lectures, s'appliquent comme par délassément à diverses branches de la physique expérimentale, et y réussissent d'une manière surprenante » (4).

De la diversification, la distance n'est pas si grande à un second grand objectif de l'autoformation tardive : une reconversion totale ou partielle, soit sous la pression des circonstances, soit par choix délibéré d'un autre état, plus honorable ou lucratif. Ces reconversions, plus ou moins tardives, semblent particulièrement fréquentes à Neuchâtel : « Un mauvais cordonnier est devenu un émailleur habile, un maître d'école s'est fait graveur » note F.S. Ostervald en 1764, pour illustrer le fait « qu'on voit fréquemment des gens exercer certains arts dont ils n'ont fait aucun apprentissage » (5). On a vu précédemment un graveur devenir pasteur, à l'âge de 25 ans. Mais on devient aussi notaire à tout âge, et à partir de toutes sortes de situations professionnelles. Né en 1712, Guillaume Jacot-Guillarmod fréquente, assez peu, l'école de son village puis travaille comme cultivateur. À l'âge de 21 ans, « à peine savais-je, raconte-t-il, faire les lettres de

(1) Frédéric-Alexandre Jeanneret, Jean-Henri Bonhôte, *art. cit.*

(2) La littérature sur l'horlogerie et les horlogers neuchâtelois est aussi abondante que de qualité. Outre l'ouvrage classique d'Alfred Chapuis (*op. cit.*), citons ceux de François Jequier, de David Landes, et les travaux en cours de Jean-Marc Barrelet ou de Hugues Scheurer. Des perspectives nouvelles sont tracées dans Jean-Luc Mayaud, Philippe Henry (Dir.) : *Horlogeries. Le temps de l'histoire*, Besançon, 1995, 276 p.

(3) Frédéric-Samuel Ostervald : *Description...*, *op. cit.*, p. 88.

(4) *Idem*, p. 87.

(5) *Idem*, p. 77.

mon nom ». Mais atteint, cette année-là, « d'une maladie languissante d'environ une année qui me fit soustraire de l'ouvrage pénible du paysan », il décide de devenir notaire : « j'ai appris mon notariat, l'arithmétique, l'arpentage et une petite teinture de droit dans moins de cinq mois ». Ceci ne l'empêchera pas de continuer plus tard « l'ouvrage pénible du paysan », les moments réservés à ses écritures notariales étant le matin, avant 7 h, et le soir, après 21 heures... (1). C'est à l'âge de 26 ans que H.F. Henriod décide, pour sa part, de devenir notaire. Il est alors menuisier, après avoir précédemment subi un triple apprentissage de dentellier, d'aide-imprimeur en indiennes, puis de menuisier. Pour apprendre le notariat, il recopie et mémorise chaque soir, jusqu'à une heure avancée de la nuit, les lois, coutumes et procédures du pays, en allant demander les explications nécessaires à un justicier, chaque jour, entre 4 et 5 h du matin. Reçu notaire dans l'année, il deviendra ensuite justicier et négociant en dentelles, cette dernière profession le ramenant, d'une certaine façon, à l'apprentissage de sa prime enfance... (2).

II. LE SENS D'UNE PRATIQUE

Lorsqu'ils évoquent le goût des Neuchâtelois pour l'acquisition, formelle ou informelle, de connaissances, les observateurs usent volontiers des termes de « génie », de « talent » ou de « naturel », qui appartiennent d'ailleurs au lexique anthropologique de base du XVIII^e siècle. Des explications sont parfois avancées à ce goût pour l'étude. La rudesse du climat : que faire sous la neige, sinon travailler ? La pauvreté du sol et du sous-sol : le travail étant la seule source de richesse des habitants, l'étude est susceptible de lui apporter un maximum de ce qu'on appellerait aujourd'hui de la valeur ajoutée. La liberté enfin – c'est un lieu commun depuis Montesquieu – est mise en avant par plusieurs, tel Sébastien Mercier, Neuchâtelois d'occasion : les libertés politiques, civiles, fiscales, professionnelles, encouragent à étudier, donc à s'enrichir, car on peut jouir sans contraintes du produit de son travail. Comme le résume Henri Houriet en 1836 : « Étant certains d'en tirer un plus grand gain, ils ont tendance à rechercher les moyens de s'instruire » (3). Cette *certitude* du profit autodidaxique donne manifestement la clé de son importance. Reste à analyser sur quoi elle se fonde.

(1) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XVIII.

(2) G. Henriod, *art. cit.*

(3) Henri Houriet, *in art. cit.*

1. Le dispositif d'instruction

L'autodidaxie s'insère nécessairement dans un réseau de relations interpersonnelles, en s'adossant à d'autres modes d'enseignement et de formation, dont le degré d'institutionnalisation peut être des plus variés. Dans le cas de Neuchâtel, le dispositif éducatif apparaît comme particulièrement dense et divers, ce dont les pratiques autodidactiques peuvent retirer un double bénéfice, de consolidation et de confiance.

Certains des éléments de ce dispositif ont déjà été évoqués. Globalement considéré, il comprend l'éducation et l'instruction familiales, dans leurs différentes variantes : paternelle, maternelle et mutuelle (1) ; les leçons particulières, susceptibles d'être données par une infinité de personnages aux statuts les plus divers, du pasteur au maître de danse en passant par le notaire, la veuve instruite ou l'Allemand(e) de passage ; les écoles communales, temporaires ou permanentes, prolongées par les cours du soir ou les écoles du dimanche (2) ; les catéchismes et offices religieux ; l'apprentissage, formalisé ou non par un acte notarié ; les diverses formes de mise en pension, incluant une dose plus ou moins forte d'instruction ; l'enseignement offert par le collège de la ville de Neuchâtel, les pensionnats ou les instituts, neuchâtelois ou étrangers ; les échanges de services éducatifs, enfin, qui peuvent prendre la forme de syndicats de pères de familles enseignant leurs enfants à tour de rôle, de changes linguistiques, de troc de leçons contre des prestations diverses : hébergement, travaux de ménage ou de garde d'enfant, autres leçons...

On ne saurait trop souligner l'importance de l'éducation donnée sous des formes et selon des modalités autres que celles qui sont assurées par les institutions, publiques ou privées, ayant spécifiquement cet objet. Pour autant, on ne doit pas conclure que ces éléments informels du dispositif échapperaient, en tout ou partie, à une logique éco-

(1) L'instruction entre frères et sœurs est méconnue. Né en 1765 à Fribourg dans une famille qui comptera 15 enfants, le père Grégoire Girard voit dans l'instruction latérale qu'il y donnait ou recevait une inspiration pour le mode mutuel d'enseignement, dont il sera plus tard un propagateur actif. Cf. Grégoire Girard : *Quelques souvenirs de ma vie, avec des réflexions*, Fribourg, 1947, pp. 12-13. Dans la France du siècle suivant, un exemple d'appuis éducatifs latéraux ou diagonaux est donné par Viviane Isambert-Jamati : *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblot, 1841-1882*, Paris, 1995, 288 p.

(2) Sur le développement de la scolarisation communale, voir Pierre Caspard : « Le temps scolaire à l'époque moderne : économies et politiques villageoises, Neuchâtel, XVI^e-XIX^e siècles » in : Marie-Madeleine Compère (Dir.) : *L'histoire du temps scolaire en Europe*. Ouvrage à paraître.

nomique. Troc, échanges de services, instruction familiale sont clairement évalués, par les prestataires comme par les bénéficiaires, en termes de coût et de profit. L'autodidaxie même est considérée comme un investissement dont le coût est mesuré par la perte de gain qui aurait rémunéré un travail immédiatement productif ; sauf si – idéal parfois visé et atteint dans quelques-uns des exemples déjà cités – on réussit à mener deux activités *simultanément* : apprendre à lire en faisant de la dentelle, graver des poinçons en étudiant la grammaire latine, ou lire Plutarque en gardant les moutons... Bref, Neuchâtel ne donne certainement pas l'exemple d'un improbable communisme primitif, dans lequel « le savoir n'aurait pas été encore un produit marchand » (1). Une pesée globale des dépenses éducatives, considérées, *selon la logique même des acteurs*, dans leur extension la plus large, et rapportées au produit national du pays, étonnerait, par son importance, nos modernes économistes de l'éducation et, plus encore, ceux qui s'aventurent dans l'évaluation économétrique des dépenses éducatives dans le très long terme.

Il s'ensuit également que la population susceptible de dispenser enseignements et formations, étant fort nombreuse, se trouve disséminée dans l'ensemble du pays, jusque dans ses moindres hameaux. Dans un tel contexte, l'autodidacte n'est ni totalement livré à lui-même, ni ne se sent en marge d'un système qui l'exclurait : il peut bénéficier d'aides et de conseils de personnages se situant eux-mêmes aux degrés les plus divers dans l'échelle de la professionnalisation enseignante, mesurée en termes de compétence, de certification, de statut et de rémunération. Pour l'autodidacte, il n'y a donc pas de moins-value des connaissances acquises en dehors des institutions spécialisées, parce que celles-ci n'ont pas – au moins jusqu'à la fin du XVIII^e siècle – le monopole de la légitimité enseignante. En termes didactiques, la densité du dispositif éducatif, ainsi que sa porosité, permettent aussi à l'enfant et à l'adolescent de jouer alternativement ou successivement sur différentes procédures d'apprentissage : celles, systématiques et progressives, qui prédominent dans l'enseignement scolaire, et celles qui reposent plutôt sur les « stratégies d'essais-erreurs » propres à l'autoformation.

La façon dont s'enchaînent pratiquement apprentissages formels et informels mérite d'ailleurs qu'on s'y arrête. La fréquentation, par les enfants, d'une école ou d'une pension, est en effet souvent précédée d'une sorte de période d'observation, qui peut se prolonger jusqu'à l'âge de 10, 12 voire 14 ans. Durant cette période, un travail

(1) Ivan Illich : *Une société sans école*, Paris, 1971.

domestique, agricole, artisanal ou industriel, se combine avec les apprentissages élémentaires, de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est le cas des enfants d'ouvriers en indiennes du village de Cortailod dont l'échelle des âges, précisément mesurée, montre que la fréquentation maximale de l'école ne se situe pas avant l'âge de 10 ans, mais aussi des enfants de classes moyennes plus cultivées, comme ceux des familles Frêne, Sandoz ou Jacot-Guillarmod, où elle se trouve carrément repoussée vers 12 ou 13 ans. Il y a dans ce cas, de la part des parents, une volonté d'observer les capacités de l'enfant, son goût pour le travail et l'étude, avant de l'engager dans des institutions dispensant formellement un enseignement ou une formation plus poussée ou plus spécialisée.

Témoigne de cette stratégie le cas des enfants d'Abram-Louis Sandoz, ébéniste en pendules de La Chaux-de-Fonds. Lui-même n'avait pas fréquenté l'école avant 14 ans; en 1755, l'un de ses fils a 10 ans lorsqu'il se préoccupe de le scolariser. « Il sait lire et écrire et orthographier passablement pour son âge » écrit-il alors à un régent de Neuchâtel dont il sollicite l'avis, en précisant que « son intention, et celle de sa mère » seraient que leur enfant pousse ses études « sans que jusqu'ici nous ayons pu nous déterminer ni fixer sa destination, quoiqu'il en soit il faut de l'étude pour la religion et pour le commerce du monde » (1). Pour les enfants de Guillaume Jacot-Guillarmod, la période d'observation est prolongée encore davantage, comme il s'en explique lui-même en mai 1767 : « Charles-Daniel herse, Jean-Joseph conduit les bœufs [le premier a alors 11 ans et demi, le second 13 et demi]. S'ils continuent à bien faire et à se fortifier dans le travail, j'aurai soin, quand le temps viendra, de les placer convenablement où il conviendra pour leur apprendre tout ce qui leur sera nécessaire pour passer leur vie convenablement à leur état et suivant leur portée » (2). Ce témoignage, pas plus que le précédent, ne déborde de précisions excessives sur l'avenir imaginé pour les enfants; en dernier ressort, vers 15 ou 16 ans, ces derniers auront d'ailleurs leur mot à dire sur la question. Mais il est clair que les études sont *a priori* considérées comme un investissement utile, quel que soit le métier plus précisément envisagé pour la suite, à condition toutefois que l'enfant ait préalablement témoigné de goûts ou d'aptitudes, de dispositions ou de comportements dûment constatés par la famille elle-même. L'imbrication des formations formelles, informelles et autodidaxiques, fonde cette *orientation floue*, point de

(1) Correspondance citée d'Abram-Louis Sandoz.

(2) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XVIII. Jean-Joseph mourra à l'âge de 20 ans, après un apprentissage d'horloger; Charles-Daniel sera négociant en horlogerie, en Espagne et au Portugal.

départ, elle-même, pour des carrières professionnelles ouvertes à toutes les inflexions et toutes les reconversions.

La formation puis la carrière de Henri-François Henriod en témoignent doublement. Il apprend à lire, écrire et compter un peu avec sa mère, un peu seul, un peu à l'école ; sa formation professionnelle est, durant plus de vingt ans, successivement assurée auprès de sa mère, dans une fabrique d'indiennes, chez un maître menuisier, puis avec les conseils d'un justicier, le tout combiné avec un intense travail personnel, qui lui laisse encore le temps de faire des lectures « utiles ». Par la suite, sa carrière est révélatrice des perspectives ouvertes par une formation où l'autodidaxie a pu s'appuyer sur des médiateurs aussi divers : rien n'y exprime la subversion, la rupture ou la moindre distance ; né dans une famille pauvre, il a atteint l'aisance matérielle et une position de notable, mais il est mort dans le village même où il était né, après avoir principalement exercé deux métiers : celui de patron-menuisier, qui était la profession de son père, tôt décédé, puis celui de négociant en dentelles, dans le prolongement du métier de sa mère, et de l'apprentissage reçu dans sa prime enfance. Dans ses souvenirs, le bourguignon Jamerey-Duval évoque l'horizon social que lui ouvrait son autodidaxie en terme de *mutation* : il s'agissait pour l'agneau, écrit-il, de devenir éléphant. L'autodidaxie ordinaire se fonde, à Neuchâtel, sur un état de société où se dessinent des ruptures bien moins radicales.

2. De la démocratie à Neuchâtel

La société neuchâteloise peut se caractériser par ce qui constituait, aux yeux de Tocqueville, l'essence de la démocratie américaine : le pouvoir local et l'égalité des conditions. C'est dans le cadre de la démocratie directe communale que se prennent l'essentiel des décisions orientant la vie collective (1). Quant à la formation sociale, elle est traversée par des écarts de fortune et, plus encore, de revenus, relativement faibles : un patriciat bien renté, mais peu nombreux, et une bourgeoisie industrielle et commerçante, en forte ascension au XVIII^e siècle, dominant une vaste classe moyenne de petits paysans souvent propriétaires, d'artisans, de prestataires de services et d'ouvriers souvent qualifiés, dont se distingue, vers le bas, une couche de pauvres relativement peu fournie confinant, pour partie, à une indigence largement secourue par les communes et les paroisses.

(1) Notamment dans le domaine scolaire. Cf. Pierre Caspard : « Le temps scolaire... », *art. cit.* et « Une source de l'histoire du temps scolaire à l'époque moderne : les règlements d'écoles », *ibid.*

Comme dans la démocratie américaine, l'égalité des conditions se révèle, en elle-même, favorable au développement de l'instruction et, particulièrement, à l'autodidaxie. Car tout investissement éducatif, même faible et mené d'une façon solitaire, peut se révéler rentable, en permettant à celui qui l'a consenti de franchir quelque degré au moins dans l'échelle de l'aisance et de la considération. Dans les sociétés plus hiérarchisées ou plus cloisonnées, l'entreprise autodidaxique revêt au contraire un caractère exceptionnel, héroïque, que les autodidactes tiennent souvent eux-mêmes à souligner, alors que l'autodidaxie ordinaire n'occupe, dans le souvenir de ses acteurs, qu'une place tout à fait secondaire.

Dans la société neuchâteloise, l'égalité des conditions est renforcée par deux traits significatifs. L'un est l'extrême fréquence des activités multi-professionnelles : paysans-horlogers (1), perruquiers-notaires, bateliers-aubergistes, cordonniers-mâîtres de danse sont légion, au point que peu de positions sociales peuvent être considérées comme mono-professionnelles, jusqu'à celle de pasteur dont, sous le Premier Empire encore, l'un d'entre eux indique ainsi les ingrédients et le dosage : « Le 7^e d'un pasteur, le 1/4 instituteur, et la bonne moitié laboureur. Le reste est pour les affaires générales du clergé ou de la politique » (2). L'exercice de nombreux métiers se caractérise lui-même par un haut degré de polytechnicité. L'archétype est peut-être le secteur de l'horlogerie, qui réunit, au sens large, des compétences très diverses, depuis les différentes spécialités du travail horloger proprement dit jusqu'au dessin, la peinture sur émail, la gravure sur métal ou sur bois, l'ébénisterie ou la musique (3), et peut encore s'appuyer sur des sciences fondamentales comme les mathématiques, la physique et l'astronomie. Ainsi s'ouvre le champ de pratiques autodidaxiques de proximité, qui conduisent naturellement l'ouvrier à acquérir des connaissances plus ou moins voisines de celles qui constituent sa qualification principale, et qui pourront élargir le champ de son activité.

Le second trait de l'organisation sociale neuchâteloise est la liberté de travail qui règne d'une façon à peu près absolue : il n'est

(1) Hugues Scheurer : « Paysans-horlogers : mythe ou réalité ? », in Jean-Luc Mayaud, Philippe Henry (Dir.) : *Horlogeries...*, op. cit., pp. 45-53.

(2) Théophile-Rémy Frêne : *Journal*, op. cit., p. 112 de l'introduction d'André Bandelier.

(3) Pour les boîtes et pendules à musique, cf. Alfred Chapuis, op. cit., chapitre XII : « De quelques motifs de pendules à musique » et Édouard-Marius Fallet : *La vie musicale au pays de Neuchâtel du XIII^e à la fin du XVIII^e siècle*, Strasbourg, 1936, 307 p. Les horlogers composent souvent eux-mêmes cette musique.

pas – ou très peu – de monopoles professionnels liés à l'entrée dans une corporation ou à l'octroi de privilèges, d'offices ou de diplômes. La liberté d'enseignement même est totale. « Ici, argumente Frédéric-Samuel Ostervald, point de maîtrise, et par conséquent, point d'entraves pour le génie. Chacun choisit sa profession et l'exerce comme il l'entend ; *s'il ne réussit pas, il ne s'en prend qu'à lui-même*, et ne tarde pas à se tourner ailleurs ; s'il réussit, il se fait dans peu une réputation qui assure et le débit de ses ouvrages, et son bien-être » (1). Ainsi, la société fonctionne non à la certification, mais à l'opinion. La puissance de celle-ci est d'autant plus forte que la société est encore largement transparente à elle-même, les observateurs étant frappés de voir à quel point tout le monde se connaît, « comme s'ils étaient tous parents » juge la Hollandaise Isabelle de Charrière, neuchâteloise d'adoption. D'où, d'ailleurs, la « vanité » parfois reprochée aux Neuchâtelois comme un trait de mentalité collective : non la vanité inaltérable du détenteur de titres ou de diplômes, mais la « vanité inquiète » – l'expression est de Frédéric-Guillaume III de Prusse, qui la leur applique en 1823 (2) – de celui qui craint toujours de voir remettre en question l'estime qu'on lui porte, ainsi qu'à son travail.

Cela contribue puissamment aussi à expliquer la fréquence des pratiques autodidaxiques. Celles-ci ne sont pas disqualifiées par un monopole de certification que posséderait une corporation ou l'État. « Il n'est pas nécessaire d'apporter des certificats constatant qu'on a étudié un certain nombre d'années, énonce Adam Smith à propos d'une telle configuration sociale. Si une personne fait la preuve de son savoir-faire, on ne la questionnera pas sur l'endroit où elle peut l'avoir appris » (3). L'éducation, initiale ou permanente, ne vise pas à décrocher ce que Max Weber appelait « une sorte de billet d'entrée dans le royaume de la prébende des emplois » (4) ; elle n'est pas tenue, en conséquence, de suivre le chemin, formellement balisé, de formations diplômantes. Au prix d'une administration permanente de la preuve des savoirs et des savoirs-faire qu'elle permet au travailleur d'incorporer, elle ne vise, sans médiation institutionnelle, qu'à l'honneur et au profit.

Le profit, d'abord, et au double sens du terme. Significativement, le mot appartient en effet au registre éducatif au moins autant qu'à celui de l'économie, auquel il est peut-être même antérieur. Retirant

(1) Frédéric-Samuel Ostervald : *Description...*, *op. cit.*, p. 77.

(2) Arthur Piaget, *op. cit.*, p. 20.

(3) Adam Smith, *op. cit.*, p. 391.

(4) Max Weber : *Le savant et le politique*, Paris, 1963, p. 109.

un avantage intellectuel et moral de son éducation, l'enfant *profite*, intransitivement ; tel Pantagruel que Rabelais nous montre « étudiant et profitant ». À la différence du *bénéfice*, qui s'obtient par soustraction (entre prix de vente et d'achat), le profit donne l'idée d'un gain net, d'un véritable accroissement de substance. Des trois formes de capital distinguées par Tocqueville – la naissance, la fortune, le savoir (1) –, ce dernier présente des conditions d'accumulation, voire de sur-accumulation, particulièrement favorables, pour peu qu'on accepte de rogner sur son sommeil et ses loisirs. Ce capital est, en outre, le plus sûr de tous, car il échappe aux accidents ou retournements de la conjoncture ; comme l'écrit la femme de l'horloger Alexandre Houriet à son fils Henri, alors âgé de 15 ans : « Il est bon de se ménager plus d'une ressource, et l'on ne saurait en avoir de meilleur et de plus sûr que le savoir dans tous les genres ; c'est un bien que les guerres civiles ne sauraient vous enlever ; s'il faut s'expatrier, on l'emporte avec soi, il est utile dans tous les pays » (2). Tout concourt, donc à la *certitude* du profit autodidaxique, qu'évoquera plus tard le destinataire de cette lettre, devenu lui-même horloger, en 1836 (3).

L'étude apporte aussi un surcroît d'honneur. D'abord, parce que, par elle-même, elle désigne favorablement l'enfant aux yeux de l'opinion. En témoignent les conseils parentaux, avec leurs nombreuses variations sur le thème « bonne renommée vaut mieux que ceinture dorée ». Telle cette adresse de Guillaume Jacot-Guillarmod à son fils Simon-Pierre, futur horloger, qui étudie alors à Bâle : « Il faut que vous ne cessiez de vous occuper au travail et à vous instruire, en telle sorte qu'une bonne réputation *redevance* votre retour [...] Rien n'est comparable, pour l'avantage d'un jeune homme, que de se procurer une bonne réputation » (4). Ou, en termes identiques, celle de Charlotte Houriet-Sandoz à son fils Henri : « L'étude donne un double bénéfice : celui de faire plus de progrès, et celui d'acquérir une bonne réputation » (5). Dans ces cas, ce n'est pas le diplôme qui confère honneur et réputation, mais l'étude par elle-même, dans quelque cadre, formel ou informel, qu'elle soit menée.

(1) Alexis de Tocqueville : *État social et politique de la France avant et après 1789*, 1^{re} partie.

(2) Archives de l'État de Neuchâtel. Fonds Houriet, C 176 : Lettre de Charlotte Houriet-Sandoz à son fils Henri, 9 mai 1792. Je remercie Jean-Marc Barrelet d'avoir attiré mon attention sur l'importance de ce fonds.

(3) Voir *supra*, note 81.

(4) Fonds Jacot-Guillarmod, 3/XVIII. Lettre du 19 février 1767.

(5) Fonds Houriet, C 176. Lettre du 17 novembre 1792.

Quant aux « progrès » effectués, c'est-à-dire aux connaissances acquises, elles pourront conduire plus tard leurs détenteurs, indépendamment même de toute valorisation professionnelle, à l'une ou l'autre de ces nombreuses magistratures municipales, religieuses, militaires ou judiciaires – conseillers, gouverneurs, secrétaires, anciens, justiciers, lieutenants, majors... – qui constituent la base, fort large, de la distinction sociale : J.J. Rousseau observe, en forçant à peine le trait, qu'« au défaut de dignités et de titres de noblesse, les Neuchâtelois ont des titres militaires ou municipaux en telle abondance qu'il y a plus de gens titrés que de gens qui ne le sont pas ! » (1). Plus qu'un véritable pouvoir – les assemblées de communiens sont souveraines dans la plupart des domaines – ces fonctions confèrent en effet les privilèges symboliques qui définissent le *notable* villegéois : appelé par son titre (ainsi que son épouse), bénéficiant d'un banc d'honneur au temple, ou jouissant d'une place marquée lors des cérémonies publiques où cette société, foncièrement égalitaire, ne craint pas de mettre en avant ceux qui se sont distingués par leur mérite et leur travail.

3. L'autodidaxie en perspective

L'histoire de l'instruction est si traditionnellement liée à la mise en place des établissements scolaires qui l'ont prise en charge, que la chronologie de l'une et l'autre semble se confondre. On découvre aujourd'hui comme des nouveautés prometteuses le rôle éducatif de la famille, de l'autodidaxie, de l'autoformation, alors même qu'on continue à reléguer les traces anciennes d'éducation personnelle et familiale au rang de pratiques archaïques, baroques, prémodernes.

L'autodidaxie demande, en fait, à être recontextualisée dans une perspective longue. L'accent que nous avons mis ici sur le XVIII^e siècle tient en partie à des raisons de sources, témoignages personnels et observations extérieures étant alors particulièrement abondants. Mais ces pratiques sont naturellement bien plus anciennes, à Neuchâtel comme dans tout cet Occident en voie de modernisation, dont le pays est représentatif. Peut-être le premier exemple d'une autodidaxie ordinaire est-il donné par la Florence des XIV^e et XV^e siècles, selon l'image qu'en a donnée le Bâlois Jacob Burckhardt, confirmée ensuite par les travaux de C. Bec ou de E. Garin (2). Dans les deux cas, l'acharnement à l'étude et au

(1) Jean-Jacques Rousseau : *Deux lettres...*, *op. cit.*, p. 14.

(2) Jacob Burckhardt : *La Civilisation de la Renaissance en Italie*, Paris, 1958, 3 vol. ; Christian Bec : *Les Marchands écrivains. Affaires et humanisme à Florence*,

travail frappe les contemporains, ainsi que ses résultats, identiques : la fréquence des pratiques autodidactiques, et une espèce d'aptitude « naturelle » à exercer tous les métiers. Significativement, la plaisanterie de Frédéric II sur les Neuchâtelois trouve son pendant exact dans cet autre jugement du pape Urbain VIII sur les Florentins, qu'il qualifiait ironiquement de « cinquième élément », parce qu'« ils étaient regardés dans le monde entier comme propres à tout » (1).

Or, par-delà les différences – entre autres, on chercherait vainement, dans l'histoire de Neuchâtel, des artistes ou écrivains d'envergure florentine –, il existe une homologie foncière entre les structures politiques et sociales des deux États, l'une et l'autre fondées sur une large participation des citoyens aux affaires publiques, et de réelles possibilités d'ascension sociale, rendant judicieuses et désirables toutes les formes d'investissement dans l'instruction et la formation. Plus largement, il s'agit là de l'un des traits majeurs qui ont caractérisé l'Europe dans son processus de modernisation, depuis le XIII^e ou le XIV^e siècle. L'acharnement aux études constitue à la fois l'un des indices et l'une des voies de ce processus, qu'il se soit donné, pour atteindre son but, le moyen des équipements collectifs – écoles communales ou paroissiales, collèges, universités – ou qu'il ait emprunté, à titre alternatif ou complémentaire, les chemins de l'instruction individuelle ou familiale. Et à bien des égards, ce sont ces derniers qui peuvent le mieux rendre compte de la volonté d'instruction – qu'on ne saurait résumer à une trop vague « demande sociale d'éducation ».

Jusqu'au XVIII^e siècle, l'autodidaxie est l'un des indicateurs de la modernité. l'une des pratiques sociales attestant que l'investissement éducatif a du sens, en dehors de tous les surinvestissements dont il pourra faire l'objet après sa prise en charge par l'État, et du fait de cette prise en charge même. En termes weberiens, on pourrait dire que la rationalité d'objectif (*Zweckrationalität*) de l'éducation apparaît, avec une évidence particulière, dans un dispositif dont le processus de rationalisation bureaucratique n'est encore qu'à un stade embryonnaire (2). Située au terme d'une évolution dont les origines remontent à la Renaissance, l'autodidaxie du XVIII^e siècle se présente alors dans une phase de maturité. Les médiations – livres, manuels... – et les médiateurs – régents, pasteurs, ou « savants » de toutes espèces – sur lesquels elle s'appuie, facilitent et confortent,

1375-1434, Paris, 1967, notamment les chapitres « La pédagogie marchande », pp. 279 sq. et « Formation intellectuelle et culture des marchands », pp. 383 sq.; Eugenio Garin : *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, Paris, 1968, 264 p.

(1) Jacob Burckhardt, *op. cit.*, t. 2, pp. 54-55.

(2) Max Weber : *Économie et société*, Paris, 1995, 2 vol.

jusque dans les premières décennies du XIX^e siècle, ce qui constitue alors, sans doute, l'apogée de ces pratiques.

L'autodidaxie collective va ensuite régresser ou changer de nature, pour un ensemble de raisons. Politiques : la Révolution française a accéléré, dans toute l'Europe, la conscience de ce que, par-delà les régimes, les Souverains ont désormais « mille têtes » (1) qu'il est de l'intérêt de l'État de toutes instruire. Économiques et techniques : la grande industrie concentrée réclame, à tous les niveaux, une main d'œuvre aux compétences de plus en plus normalisées et certifiées. Scientifiques : le développement de la science la met de plus en plus hors de portée d'apprentissages effectués en dehors d'institutions spécialisées. Plus fondamentalement encore, se produit un élargissement, littéralement à perte de vue, de la vie sociale. Le marché des produits, comme celui du travail, s'étendent au point de rendre moins visible, donc moins immédiatement profitable, l'accumulation individuelle de connaissances et de compétences qui ne seraient pas nationalement ou internationalement certifiées et reconnues, au travers de brevets ou de diplômes.

L'autodidaxie rencontre donc ses limites, qui sont celles de l'amateurisme et du dilettantisme, défini comme « l'incapacité à vérifier, à apprécier, à exploiter la portée d'une instruction » (M. Weber). On observe que les autodidactes inventent parfois des choses qui ne servent à rien, ou qui ne marchent pas, ou qui ont déjà été inventées auparavant et ailleurs. Des cas plus ou moins pittoresques sont évoqués. En 1764, un capitaine de milice construit un moulin capable de scier plusieurs planches à la fois, mais cette machine est jugée « assez inutile » par ceux qui l'essayent (2). En 1775, le justicier P. Jaquet-Droz invente une machine à sonner les cloches de son village, mais elle ne marche pas : les communiers votent qu'« ils les branleront comme avant »... (3). En 1806, le rapport sur l'état du pays remis au prince Berthier généralise ce constat, en formulant des conclusions excessivement sévères, mais qui reflètent le nouvel air du temps : « Des ouvriers pleins de talents épuisent leur génie à découvrir ce qui est connu : manquant de principes solides, ils construisent des machines dont l'exécution étonne, mais dont le résultat est nul » ; il faut organiser un véritable enseignement de mathématiques et de

(1) Expression empruntée à André Gindroz : *Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud*, Lausanne, 1853, p. 224.

(2) Frédéric-Samuel Ostervald, *op. cit.*, p. 73.

(3) Louis Favre : « Journal de David Sandoz, de la Chaux-de-Fonds », *Musée neuchâtelois*, 1874, pp. 221-230.

mécanique, conclut-il (1). Dans l'enseignement général aussi, les souvenirs d'un Louis Martin, rédigés en 1913, constituent un violent réquisitoire contre l'incohérence et l'inefficacité de la formation qu'il s'est donnée dans les années 1830-1840, guidé d'une façon brouillonne par son père, pourtant ancien régent lui-même : des séjours linguistiques prématurés lui ont fait oublier le français sans lui apprendre l'allemand, les dictées qu'il faisait le dimanche étaient d'une difficulté monstrueusement inutile, etc. (2). Science infuse, science confuse : l'apprentissage « par routine » ou « par l'usage », qui caractérise l'autodidaxie, s'oppose de plus en plus à l'enseignement « par principes », qui proclame, à tous propos, sa différence et sa supériorité à partir des années 1770, même dans les matières ou objets où l'« usage » l'emportait jusque là : français, orthographe, littérature, langues vivantes, géographie...

En outre, l'autodidaxie, adossée à une guidance familiale, excellait dans les apprentissages élémentaires ; mais les connaissances élémentaires se banalisent et, partant, perdent de leur valeur sur le marché du travail. Un constat aussi simple est à la portée des acteurs les plus modestes de l'histoire. Tel le jeune Simon-Pierre Jacot-Guillarmod, âgé de 19 ans en 1823, qui analyse ainsi l'évolution récente du rapport qualification/emploi : « Les médecins, les avocats, les ministres [du culte], etc., seront bientôt aussi communs que les horlogers ; autrefois, il n'y avait qu'à savoir bien écrire et bien chiffrer pour avoir une place assez conséquente, mais à présent, ce n'est plus cela, à peu près tout le monde sait lire et chiffrer, et ceux qui veulent obtenir des places, il faut qu'ils consacrent bien des années à leur instruction » (3). Les études même de l'auteur de cette lettre reflètent l'évolution qu'il décrit. Jusqu'à l'âge de 12 ans, il apprend à lire, à écrire et à compter en famille. Il fréquente alors l'école communale, puis une pension à Bienne. Au printemps 1823, mettant en pratique les principes qu'il énonce dans son courrier, il se rend à Paris pour préparer le baccalauréat-ès-lettres. « Après six mois d'études, au cours desquelles il travaillait jour et nuit », il décroche le 9 août son parchemin, signé par le ministre de l'Instruction publique, mais, épuisé par ce « travail forcé », tombe gravement malade et meurt d'une fièvre catarrhale en janvier 1824 (4). Sa vie peut symboliser, sur le mode dramatique, la transition de l'autodidaxie à la certifica-

(1) Archives de l'État de Neuchâtel : Fonds Berthier, I : Description de la Principauté, ff. 205 sq.

(2) Archives de l'État de Neuchâtel, LRJ 40.

(3) Fonds Jacot-Guillarmod, 11/VIII.

(4) *Idem*, 11/IX et 11/X.

tion institutionnelle, que le XIX^e siècle généralisera à tous les niveaux.

En ce début du XIX^e siècle, l'évolution n'en est encore, pourtant, qu'à son début. Observons que les débats qui font alors rage autour des modes d'enseignement opposent les tenants du système qui triomphe aujourd'hui – l'enseignement magistral et simultané – aux partisans de deux modes qui se situent dans le prolongement direct des pratiques autodidaxiques : l'enseignement mutuel, ou enseignement par les pairs, qui, comme l'observe le Père Girard, systématisé le monitorat familial et professionnel, et l'enseignement universel, ou « enseignement sans maître », par lequel Joseph Jacotot théorise, pour sa part, l'autoformation comme moyen d'étude privilégié (1). L'un et l'autre ont visé à assurer un enseignement de masse, devenu politiquement urgent, au moindre coût possible, celui d'une scolarisation institutionnelle généralisée, sur le mode magistral, apparaissant pour sa part exorbitant.

Enseignements « mutuel » et « universel » ont ainsi tenté d'isoler et de systématiser les principes actifs contenus dans l'autodidaxie, individuelle et familiale, dont ils ont constitué, en quelque sorte, le chant du cygne. Leur double échec tient moins aux raisons politiques souvent avancées – valables en partie pour la France, mais pas du tout pour un pays comme Neuchâtel – qu'au fait que l'un et l'autre avaient tenté de rationaliser, au-delà du raisonnable, des pratiques de plus en plus décalées par rapport au contexte social, économique et scientifique du XIX^e siècle débutant. La professionnalisation du corps enseignant et l'agencement des études autour de disciplines scolaires instituées, marginaliseront encore les pratiques autodidaxiques, dont l'utilité et l'intérêt se trouveront de plus en plus réduits, en même temps que l'image même de l'autodidacte, et sa « bonne volonté culturelle », seront ridiculisées par les nouveaux nobles, nobliaux et noblaillons d'État (2).

* *
*

(1) Cf. Jacques Rancière : *Le maître ignorant*, op. cit.

(2) Pierre Bourdieu : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, 1979, pp. 377-381 : « L'école et l'autodidacte » ; Luc Boltanski : *Le bonheur suisse*, Paris, 1966, (passim).

« Apprendre est, de toutes les activités humaines, celle qui requiert le moins l'intervention d'autrui [...]; quiconque désire s'instruire sait ce dont il a besoin », a pu écrire récemment l'apôtre d'une société sans école (1), rejoignant ainsi, quasi à l'identique, les réflexions du premier théoricien du capitalisme libéral : « S'il n'y avait pas d'institutions publiques pour l'éducation, alors il ne s'enseignerait aucune science, aucun système ou cours d'instruction dont il n'y eût pas quelque demande, c'est-à-dire aucun que les circonstances du temps ne rendissent ou nécessaire, ou avantageux, ou convenable d'apprendre » (2). De Smith à Illich, une boucle semble bouclée. « Pourquoi va-t-on à l'école ? » se demande-t-on aujourd'hui, sans que les réponses apparaissent clairement (3). La pédagogie s'assigne pour mission d'instiller du sens à un système scolaire qui semble en manquer. On découvre comme une nouveauté le rôle éducatif de la famille, dont on veut « rapprocher » l'école. L'autodidaxie et l'autoformation sont appelées à la rescousse comme « une autre manière d'apprendre », se trouvant ainsi, selon Joffre Dumazedier, « chargées de nouvelles espérances scolaires » (4) : le maître doit apprendre à l'élève à apprendre sans maître...

L'analyse historique de l'autodidaxie peut contribuer à répondre aux interrogations contemporaines en montrant que cette pratique n'a de sens que dans un contexte sociopolitique précis. Dans l'Europe moderne qu'incarne Neuchâtel au XVIII^e siècle, l'autodidaxie témoigne que le développement de l'éducation ne trouve pas son explication dernière dans la contrainte sociale, la bonne volonté des élites ou l'écologie culturelle et religieuse. Elle révèle au contraire, à sa juste importance, la part du sujet, analysant rationnellement l'intérêt qu'il retirera de sa formation ; même si l'autodidaxie s'intègre à un dispositif d'éducation qui l'englobe largement et dont elle retire un nécessaire appui, c'est elle qui en met à jour, en définitive, la vérité et le sens.

Pierre CASPARD

Service d'histoire de l'éducation

(1) Ivan Illich, *op. cit.*, p. 71.

(2) Adam Smith, *op. cit.*, p. 404.

(3) Antoine Prost : « Pourquoi aller à l'école ». *Administration et éducation*, juillet 1991, pp. 11-28. « La demande d'éducation et ses caractéristiques demeurent inconnues » conclut, de son côté, l'économiste Jacques Hallak : *À qui profite l'école ?*, Paris, 1974, p. 135.

(4) Joffre Dumazedier, Nelly Leselbaum : « Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation », *Revue française de pédagogie*, janv. 1993, pp. 5-16.

ENTRE AUTODIDAXIE ET SCOLARISATION

les Alpes briançonnaises

par Anne-Marie GRANET-ABISSET

« Pour trouver quelque désir d'apprendre et même une instruction réelle, il faut remonter dans le Briançonnais, pénétrer dans des vallées étroites et profondes, perdues en quelque sorte dans d'horribles précipices et qui sembleraient n'être habitées que par des peuplades de sauvages. C'est là pourtant que l'on sent le prix de l'instruction et que tous y consacrent, sans exception, leur jeunesse. Il est rare qu'un enfant n'y sache lire, écrire et même un peu de calcul. [...] Mais c'est la suite d'un usage antique et de l'impérieuse nécessité ».

Lorsque dans le cadre des enquêtes lancées par le nouveau régime, Bonnaire consigne ses observations sur le département dont il est en charge (1), il s'inscrit dans une tradition qui, depuis près d'un siècle, met en évidence une réalité considérée comme aberrante et originale : des paysans montagnards, et pourtant cultivés. Il contribue aussi à créer le *topos* tant repris de « l'instituteur » briançonnais, qui trouve dans l'instruction le moyen d'échapper à sa très médiocre condition. Ne nous y trompons pas. Au-delà d'une réalité incontestable depuis les enquêtes initiées par le recteur Maggiolo à la fin du XIX^e siècle (2), les mémoires et travaux écrits successifs ont fondé cette figure valorisante du Briançonnais contrastant avec l'image noire des sociétés alpines présentées, jusqu'aux recherches récentes, comme uniformément pauvres, voire misérables, enfermées dans leur géographie et leur immobilisme. La mémoire orale actuelle, interprète d'une mémoire commune, s'est appropriée ce schème pour faire

(1) *Mémoire sur la statistique du département des Hautes-Alpes* adressé au ministre de l'Intérieur par le citoyen Bonnaire, préfet du même département, 5 pluviôse, an 9, Gap, Allier, p. 130.

(2) *Ministère de l'Instruction publique. Statistique de l'enseignement primaire*, Paris, Imp. nat., 1880, pp. CLXVI-CLXXIII et M. Fleury, P. Valmary : « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879) », *Population*, 1957, pp. 71-92.

de ce type de migrant un signe de reconnaissance, pour ne pas dire un marqueur identitaire (1).

Bref, on fait généralement le constat de la pauvreté et du fort niveau d'instruction, liant le plus souvent les deux assertions. Pourtant, cette reconnaissance sans véritable nuance ne peut que nous laisser insatisfaite, surtout après une recherche sur les migrations de ces populations où nous avons pu mesurer les décalages entre les discours, quels qu'ils soient (2), et découvrir des sociétés de montagne complexes, suscitant nuances et interrogations (3). L'alphabétisation est l'une d'elles. Aussi allons-nous tenter, dans un cadre géographique restreint (4), de comprendre le pourquoi de cet isolat de culture, d'instruction précoce tout au moins, dans une France du midi faiblement alphabétisée selon les critères retenus (5). En clair, quelles motivations poussaient les populations à s'alphabétiser et par quels moyens y parvenaient-elles ? Cette instruction passe-t-elle toujours par le vecteur de l'école et de formes de scolarisation ou n'existe-t-il pas nécessairement d'autres structures d'apprentissage s'inscrivant davantage dans les procédures d'autoformation, pour ne pas dire d'autodidaxie ? Cela étant, quelles en sont les modalités ?

Chronologiquement, notre réflexion porte inéluctablement sur la période moderne élargie au premier XIX^e siècle, avant que les effets de la loi Guizot (1833) ne tendent à généraliser l'école élémentaire sans même attendre l'impact des lois républicaines. Ajoutons que, dans le cadre de cet article, nous pourrions avancer seulement quelques éléments d'une recherche en cours, qui s'avère par ailleurs riche mais relativement tentaculaire.

(1) A.M. Granet-Abisset : « Entre mémoire et histoire : les migrations comme révélateur d'une identité queyrassine », *Le Monde alpin et rhodanien*, 1993, n° 2, pp. 9-34.

(2) Nous choisissons volontairement d'englober derrière le terme de discours aussi bien les éléments des archives écrites classiques, les ouvrages d'érudits ou d'historiens que les mémoires orales recueillies lors d'enquêtes.

(3) A.M. Granet-Abisset : *La route réinventée, les migrations des Queyrassins aux XIX^e et XX^e siècles*. Grenoble. PUG. 1994, 281 p.

(4) Pour faire court, dans le département des Hautes-Alpes, l'arrondissement de Briançon et plus particulièrement le territoire du Queyras.

(5) Niveau des signatures dans les registres paroissiaux et les actes d'état-civil, sans oublier les registres notariés.

1. Isolot géographique ? Isolot culturel ?

Un état des lieux s'impose pour cadrer notre propos. Géographiquement tout d'abord, de quel pays parle-t-on ? Nous restreignons notre étude au Queyras essentiellement, et au pays briançonnais, constituant ce que l'on appelle les hauts pays dans le département des Hautes-Alpes. De fait, les villages qui animent ces territoires sont tous situés en altitude, de 1 000 à 2 000 m. En raison des contraintes du relief et du climat, les communautés connaissent des conditions de vie rudes. « 7 mois d'hiver, 5 mois d'enfer », ce dicton du Queyras résume assez bien cette réalité.

Le second caractère de ces pays est leur éloignement apparent des grands axes de communication et leur enfermement au fond de vallées étroites. Seuls, des cols élevés (2 400 à 2 600 m d'altitude) permettent le passage d'une vallée à l'autre. En réalité, cet enfermement est tout relatif. L. Fontaine notait les avantages de la situation élevée des villages de l'Oisans, orientés vers la circulation des hommes sur les anciennes routes muletières (1). Il en est de même pour le Queyras. Déjà, à la fin du Moyen Âge, Briançon était une place de commerce très vivante, dynamisant l'ensemble de la région (2). C'est aussi le cas aux siècles suivants et dans une mesure moindre pour des villages plus modestes. Abriès en Queyras, par exemple, tire de ses échanges avec le Piémont (transhumance et commerce afférent aux produits de l'élevage principalement), des bénéfices tout à fait remarquables. Ils traduisent un niveau d'activité sans rapport avec la seule production agricole (3). Pourtant, les archives résonnent des plaintes renouvelées des communautés (4), dont R. Blanchard a montré toute l'exagération (5). Ce sont elles qui ont accrédité l'image de pays pauvres, aux habitants vivant avec des revenus faibles et aléatoires. Elles occultent volontairement le fait que l'essentiel de leurs ressources provient effectivement non d'une agriculture vivrière et fragile, mais de l'élevage et, surtout, du commerce avec l'extérieur. L. Fontaine, dans sa relecture précise des actes notariés, a bien montré la réalité des niveaux de fortunes qui lient la montagne aux avant-

(1) L. Fontaine : *Le voyage et la mémoire. Les colporteurs de l'Oisans au XIX^e siècle*, Lyon, PUL, 1984, 294 p.

(2) R. Chanaud : *Le Briançonnais aux XIV^e et XV^e siècles. Aspects de la vie économique*, Thèse de l'école des Chartes, 1974.

(3) H. Rosenberg : *A negotiated world : three centuries of change in a French Alpine community*, University of Toronto Press, 1988, 234 p.

(4) ADI n° 233 à 254 ; Enquêtes réalisées entre 1698 et 1702.

(5) R. Blanchard : « Le haut Dauphiné à la fin du XVII^e siècle d'après les procès-verbaux de la révision des feux de 1700 », *R.G.A.*, 1915, pp. 337-419.

pays (1), sans commune mesure avec la peinture d'une apparente médiocrité uniforme. Nous avons pu faire des observations similaires pour le Queyras.

Une troisième caractéristique est essentielle pour notre propos. Depuis 1343, les communautés du Briançonnais constituent avec des territoires piémontais ce que l'on appelle par simplification « la république des Escartons », dont les structures sont prévues par une charte (2). En échange d'une somme, tout à fait importante pour l'époque (3), réglée au dauphin Humbert II, les communautés s'affranchissent de la tutelle d'un seigneur. Elles obtiennent de pouvoir gérer au sein des assemblées de communautés les problèmes juridiques, économiques et financiers afférents à leur territoire. De fait, est attribué à ces assemblées le rôle d'un gouvernement local. Elles se font aussi exonérer des services féodaux, des rentes foncières et des autres catégories d'impôt, devant seulement régler la taille, la dîme et la gabelle sur le bétail à laine. La répartition des impôts se fait au sein des assemblées des chefs de famille d'où le nom d'Escartons. Elles acquièrent ainsi une véritable autonomie de gestion qui perdure jusqu'à la Révolution française (4).

En raison des spécificités évoquées, ces hauts pays sont des zones de refuge, abritant des communautés vaudoises puis protestantes importantes avant le départ massif et obligé de ces dernières, après 1685. Malgré la révocation de l'Édit de Nantes, la double confession a perduré puisque chaque famille protestante a, en général, laissé un membre chargé de conserver et d'entretenir le patrimoine familial dans l'espoir du retour. Les conversions apparentes n'ont jamais empêché le maintien des pratiques réformées.

Après ces quelques remarques initiales, abordons plus directement notre propos en rappelant l'avance remarquable et remarquable des populations en matière d'instruction. Si la diffusion des résultats de l'enquête de Maggiolo a contribué à faire reconnaître comme un

(1) L. Fontaine : *Histoire du colportage en Europe. XV^e-XIX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 335 p.

(2) Si l'on s'en tient aux sens premiers, le terme escarton signifie écart et répartition. L'original de cette charte se trouve déposée aux Archives municipales de Briançon : voir aussi R. Marin : « Le territoire des Escartons, délimitation et structure d'ensemble », in *BSEHA*, 1972, pp. 32-35.

(3) 12 000 florins-or. S'y ajoute le versement annuel de 4 000 florins-or.

(4) A. Fauché-Prunelle : *Essai sur les anciennes institutions [...] des Alpes Cottiennes briançonnaises*, Grenoble, 1856-1857, 2 vol., 712 et 634 p.

lieu commun cette alphabétisation précoce (1), aucune étude approfondie ne lui a véritablement été consacrée depuis. Aussi trouve-t-on seulement des allusions à ces faits dans les articles et les ouvrages, qu'ils soient thématiques ou qu'ils étudient précisément ces territoires (2). Les travaux les plus récents, comme ceux de R. Favier ou de N. Vivier (3), insistent sur les nuances à apporter aux résultats trop uniformisateurs de Maggiolo (cadre départemental). Ils renforcent l'opposition entre la partie élevée du département et les régions d'Embrun et de Gap plus méridionales. Ils insistent aussi sur les écarts entre hommes et femmes. L'alphabétisation féminine présente des cas de figures variables comme la Vallouise (10 %) ou le Queyras (de 30 à 40 %). Elle est cependant toujours égale, voire supérieure à celle des hommes en basse Provence.

Une attention particulière est portée aux instituteurs, popularisés aussi par l'iconographie et la littérature (4). Quoi qu'il en soit, l'étude des allusions faites sur ce thème depuis les Intendants jusqu'aux ouvrages les plus récents, montre que la plupart du temps, les auteurs se contentent d'un constat sans chercher à proposer d'explications véritables. M. Vovelle lui-même oppose « une basse Provence riche et ignorante » progressant lentement au cours du XVIII^e siècle à « une haute Provence pauvrement savante ». Pour lui, l'explication de la situation alpine est simple : « le contraste fondamental qui apparaît est celui de sociétés montagnardes pauvres et peuplées, dépendantes d'éléments climatiques qui deviennent autant d'adjuvants à la diffusion de l'instruction, dominées par ces migrations saisonnières qui imposent une valorisation de la main-d'œuvre » (5). Il incarne l'attitude générale des auteurs et inscrit les considérations habituellement portées sur la question. À notre sens pourtant, ces arguments restent trop limités. Pour trouver les approches les plus globales et les plus complètes sur ces phénomènes, il faut se plonger dans la lecture des écrits de deux érudits de la fin du XIX^e siècle, particulièrement au fait des réalités du département : A. Albert et le Dr J.A. Chabrand. Deux

(1) F. Furet, J. Ozouf : *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, 1977, 2 vol., 390 et 379 p.

(2) Citons par exemple, J. Tivollier, P. Isnel : *Le Queyras*, 1938, Laffitte Reprints, 1977, 490 p. ; B. Grosperin : *Les petites écoles sous l'ancien régime*, 1984, 171 p.

(3) R. Favier : *Les villes du Dauphiné aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Grenoble, PUG, 1993, pp. 317-324 ; N. Vivier : *Le Briançonnais rural aux XVIII^e et XIX^e siècles*, L'Harmattan, 1992, 296 p.

(4) N. Vivier s'intéresse surtout à l'alphabétisation, aux instituteurs et aux écoles au cours du XIX^e siècle, *op. cit.*, pp. 135-147.

(5) M. Vovelle : *De la cave au grenier, un itinéraire en Provence au XVIII^e siècle, de l'histoire sociale à l'histoire des mentalités*, S. Fleury, 1980, p. 366.

articles notamment (1) sont précis et stimulants quant aux explications qu'ils suggèrent. Nous y avons retrouvé bien des pistes observées par ailleurs. Rajoutons bien évidemment les interrogations de Mona Ozouf dans la présentation qu'elle fait des cahiers de la famille Sandre (2).

Quoi qu'il en soit, il existe dans ces régions alpines un véritable goût pour la culture. Nous allons tenter de pointer quelques éléments qui corroborent cette culture de l'écrit.

2. Le goût de la culture écrite

Commençons par la pratique du livre. Les livres sont en effet un des signes les plus tangibles à la fois de l'intérêt pour la culture écrite mais aussi de l'accès à cette culture. La présence précoce de bibliothèques assez fournies ne doit pas étonner le lecteur. Pays de forte tradition protestante, la relation peut paraître automatique puisque le lien entre religion protestante et livre tient du postulat. Comme le rappellent F. Furet et J. Ozouf (3), « le protestantisme apparaît comme la suréminence de la culture écrite, l'intériorisation d'une rationalité nouvelle, la nécessité de l'éducation comme la double voie du salut et de la réussite ». Il y a donc une incitation très forte à apprendre à maîtriser la lecture pour accéder directement à la Bible écrite en français que l'on va lire et relire dans l'intimité de la maison : une procédure de formation familiale bien connue, avec l'image de la lecture à voix haute par le père, le soir à la veillée. La plupart des familles protestantes conservent des bibles annotées, où est inscrite à la main, en page de garde, l'identification généalogique du possesseur, accompagnée parfois par des signatures (4). Bien connue aussi est l'opposition avec le comportement des croyants catholiques que R. Chartier rappelle : « en terre catholique, une telle familiarité (avec le texte biblique en français), loin d'être recommandée, est tenue pour suspecte, puisqu'elle dessaisit le clergé, médiateur obligé entre la Parole divine et la communauté des fidèles » (5).

(1) A. Albert : *Le maître d'école briançonnais*, Grenoble, 1874, 23 p. (repris d'ailleurs en partie par E. Escallier : « La foire au maître d'école du temps jadis », *BSEHA*, 1953) et J.A. Chabrand : « État de l'instruction primaire dans le Briançonnais avant 1790 », *Bulletin de l'Académie Delphinale*, XVI, Grenoble, 1880, pp. 252-280.

(2) M. Ozouf : *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants. 1780-1960*, Paris, Hachette, 1979, pp. 7-58.

(3) F. Furet et J. Ozouf : *Lire et écrire*, *op. cit.*

(4) Méthode classique pour identifier la religion du propriétaire.

(5) R. Chartier : *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987.

L'observation des bibliothèques, ou plutôt des livres conservés, montre en fait une diffusion largement indépendante des confessions religieuses. Sans trop d'exagération, disons que le livre est un objet familial et familier, même si, bien entendu, son nombre est limité et qu'il est difficile de connaître avec certitude l'étendue de sa distribution. La consultation des inventaires après décès n'est pas éclairante puisque les ouvrages, surtout s'ils sont peu nombreux et courants, sont rarement cités. À ce titre, l'enquête menée par V. Feschet et P. Gallup sur les bibliothèques alpines est suggestive (1). Même si leurs observations ne portent que sur un nombre limité de bibliothèques (2), elles font ressortir des tendances, que nous avons eu l'occasion de vérifier auprès d'autres bibliothèques ou d'ouvrages consultés lors de nos propres enquêtes. Le poids des ouvrages religieux est toujours décisif, surtout lorsqu'il s'agit des corpus les plus anciens, 69 % en moyenne, avec des écarts entre 63 et 77 % en Queyras. À titre de comparaison tout à fait provisoire, ces auteurs notent un pourcentage plus faible en Ubaye : 45 %. Rien d'étonnant de pointer, à cette époque, la prééminence du religieux qui n'est en rien propre à ces régions. Les informateurs expliquent qu'ils possèdent des ouvrages reçus en héritage d'un oncle curé. Sans nul doute, les clercs ont-ils constitué l'essentiel des bibliothèques parvenues jusqu'à nous. Le corpus d'un fond tout à fait passionnant des archives communales de Névache est instructif. Il comprend une soixantaine d'ouvrages des XVI^e et XVII^e siècles. Deux lecteurs, Bartholemeus puis Ludovicus Carallus, prêtres vraisemblablement, ont inscrit leur identité mais surtout ont, d'une belle écriture, annoté avec sérieux le contenu des ouvrages, témoignant d'une lecture attentive et critique.

Regardons de plus près les titres des ouvrages familiaux. La Bible est l'ouvrage de référence chez les familles protestantes, alors qu'elle est souvent absente des bibliothèques catholiques. En revanche celles-ci, comme on le sait par ailleurs, comprennent, selon les termes de P. Gallup, de très nombreux recueils de méditation (sermons, extraits de pensées, récits de vie de saints...) ou d'instruction (« Manuel des enfants pour leur communion » par exemple). Les familles catholiques possèdent très souvent des catéchismes dont l'état et les annotations successives attestent à la fois d'une utilisation répétée et d'une transmission entre générations (3). Il est aussi inté-

(1) V. Feschet, P. Gallup : *Des livres dans les Alpes. Notes sur la variation du rapport à l'écrit du Dauphiné à la Provence*. Rapport de recherches sur le programme « Frontières culturelles entre les mondes alpins et méditerranéens », 1991, 44 p.

(2) En raison d'une campagne d'enquêtes limitée dans le temps.

(3) V. Feschet, *op. cit.*, pp. 20-21 et P. Gallup : *Des relations entre l'homme et l'écrit dans le Queyras*, Mémoire de DEA, Aix-en-Provence, 1991, 73 p.

ressant de considérer les titres des ouvrages non religieux. Ils se partagent en quatre grandes catégories : livres scolaires, parfois manuscrits d'ouvrages professionnels et pratiques, livres sur l'histoire et enfin, ouvrages littéraires ou poétiques. Malgré leur nombre plus restreint et sans nul doute leur présence moins diffuse dans les familles, les traités de droit ou de médecine, le code civil, l'histoire de la guerre des Juifs contre les Romains ou les aventures de Télémaque, etc., sont primordiaux pour saisir un aspect des rapports à l'écrit des familles alpines. Certes, avec les bibliothèques conservées et mises en bonne place dans les maisons, on ne touche qu'une petite partie des familles, les plus lettrées et celles dont les assises économiques et sociales sont les plus solides. Il ne faut pas oublier cependant qu'une bonne partie des ouvrages d'avant la seconde moitié du XIX^e siècle a été perdue, surtout lorsqu'ils étaient possédés en tout petit nombre. Très souvent oubliés dans des coffres au grenier, ils disparaissent soit lors des partages, soit rongés par la poussière ou détruits par les incendies. Quoi qu'il en soit, le fait de retrouver des livres imprimés, de manière relativement importante dans les familles, est tout à fait significatif. Cela l'est d'autant plus à une époque (XVII^e et XVIII^e siècles) où l'accès au livre reste encore exceptionnel, *a fortiori* dans les villages.

Pour prolonger cette réflexion on ne peut oublier les familles parties à travers la France, l'Europe et même le monde pour colporter des ouvrages avant de s'installer comme libraires ou comme imprimeurs. Dans ses travaux, L. Fontaine (1) a suivi avec précision la destinée de certaines de ces lignées, des plus remarquables comme les Giraud, les Gravier, les Nicolas aux plus modestes comme les Eymard, voire aux anonymes. Quelles qu'elles soient, elles attestent cet attachement à l'écrit porté au plus haut point à une époque où les livres demeurent l'apanage des catégories sociales les plus favorisées (2). Ainsi cet attachement et cette maîtrise nécessaire de l'écrit se double d'une utilisation mercantile tout à fait intéressante.

Dans le parcours sur l'environnement écrit, l'objet de référence reste le livre. Mais l'imprégnation est plus générale et se perçoit par d'autres signes. Les sculptures des meubles et objets du Queyras ont donné lieu à de nombreuses interrogations sur leur spécificité ou leur rattachement à des motifs connus dans l'art alpin. Là n'est pas notre propos. En revanche, plus remarquable et particulier au Queyras, est

(1) L. Fontaine : *Histoire du colportage en Europe*, *op. cit.*

(2) R. Chartier : *Lecteurs et lectures*, *op. cit.* et aussi H.-H. Martin : *Histoire et pouvoir de l'écrit*, Perrin, 1988, 518 p.

le marquage par l'écrit des objets. Le sculpteur, qui est très souvent le façonneur de l'objet, tient de manière prégnante à marquer son identité : il juxtapose ses initiales, une date et le symbole w (qui signifie « vive moi ») à des motifs géométriques et floraux. Certains objets présentent même des maximes inscrites dans le bois ; ainsi certains bois de lits clos rappellent inexorablement le temps qui passe. « *Pêcheur en te couchant, n'oublie pas de penser à la mort!* » Les inscriptions des linteaux de portes remémorent au passant le père fondateur de la maison ou d'autres préceptes comme celui-ci : « *Dieu soit l'appui de la meson WIEAN 1761* ».

Ces inscriptions gravées ainsi dans le bois laissent imaginer la maîtrise nécessaire de l'écriture. On cerne peut-être par là un mode d'apprentissage familial lié au geste appris, répété et intégré pour arriver à une réalisation esthétique. L'écrit trouve avec les cadrans solaires un autre support. La mode ou le goût pour les cadrans solaires n'est, une fois encore, ni spécifiquement briançonnais ni queyrassin. On y remarque cependant une concentration non négligeable de cadrans anciens. La perspective morale et religieuse ne fait aucun doute dans le choix des apophtegmes puisque tous les cadrans solaires anciens associent soit une maxime soit un verset biblique, en latin ou en français, au dessin du cadran. Parmi les plus connus citons : « *Vita fugit sicut umbra* », « *Qui bene vivit, bene moritur* » ou encore « *sans le soleil je ne suis rien et toi sans Dieu tu ne peux rien* ». Ainsi s'offre au quotidien des habitants de la maison mais aussi aux autres habitants du village, un support de lecture permanent, bien identifié et facilement mémorisable.

Il faut immanquablement évoquer les « Transitions », fierté des Queyrassins, car ces recueils sont vus comme un signe de leur alphabétisation précoce. Il s'agit en effet de l'habitude de consigner sur le registre des chemins communaux, non seulement leur description et leur répartition mais aussi l'ensemble des événements survenus au cours de l'année. « L'an 1757, le 22 décembre, Jean Garcin, feu Jacques du village du Serre, partit de sa maison pour aller à Briançon et, passant par le col Lizouard, la neige et le mauvais temps l'ayant saisi, il y est mort et on ne l'a trouvé que dans le mois de juin et on l'a trouvé au-dessous des Clausières. La même année, la vallée du Queyras fit faire le chemin de la Combe au-dessus de la Chapelue, au lieu-dit Crupiès et a donné pour cela 6000 livres à Simon Philip du Château » (1). Bon nombre des Transitions, tenus depuis le XV^e siècle, souvent de père en fils, ont malheureusement disparu ou sont

(1) J. Tivollier : *Monographie de Molines en Queyras*, Lyon, 1913, Laffitte Reprints, 1981, 526 p.

confinés dans des greniers. Sur l'extrait cité, il nous paraît important de faire deux observations. D'une part, le rédacteur n'est pas seulement attentif aux événements de son village mais rend compte des faits de la vallée dans son ensemble. D'autre part, malgré quelques fautes, il rédige ses observations dans un français correct. Encore une fois, on est loin des images du paysan enfermé dans son patois. Les « Transitions » ont pu créer une tradition du journal de village. Bon nombre de familles possèdent un tel livre écrit par un ancêtre, où est consignée soit l'histoire de la famille, soit celle du village. On pense aux ouvrages connus car édités, des abbés Berge et Gondret (1). Mais les autres inédits sont abondants. Par exemple, J. Garcin de Molines rédige à la fin du XIX^e siècle *Le livre généalogique et historique* de sa famille depuis ses origines. C'est encore la monographie laissée par C. Arnaud sur Saint-Véran (2). Le même C. Arnaud a également composé sur un cahier d'écolier le cadastre de sa commune. Non seulement il réalise manuscritement le tracé de chaque parcelle mais il identifie chacune d'elles en indiquant des renseignements généalogiques précis concernant le ou les propriétaires. Entreprise passionnante et révélatrice de ce goût pour le travail écrit. Plus modestement Louis Imbert de Montbardon (3) note, à partir de 1832, sur des papiers conservés ensuite dans un coffret, un certain nombre d'étapes de sa vie. « Lorsque j'avais trois ans, il se fit une mauvaise campagne [...]. Nous fûmes obligés d'aller passer quelques temps à Saint-Savournin près d'Avignon [...]. J'avais 14 ans lorsque mon père Pierre-Casimir Imbert mourut; les deux fils aînés s'engagent au service militaire pour une somme de 3 000 francs afin de payer les dettes de mon père [...]. À 17 ans, je fus instituteur au Rouët (hameau de Château-Queyras) puis, l'hiver suivant, je partis à l'Isle sur Sorgues où j'exerçais le métier de rémouleur. Je circulais dans une partie du département et un peu dans le Languedoc. Je retourne au pays l'été et, à la fin de juillet, je repars de nouveau sur Marseille, ayant 20 francs en poche, tombant alors sous la protection de mon frère Antoine qui était, à ce moment-là à l'hôtel de Pologne [...]. Je marchais à pied jusqu'à Sisteron. Ayant les pieds endommagés, je pris alors la voiture pour finir d'arriver à Marseille ».

(1) Abbé P. Berge : *Monographie de Saint-Véran*, Gap, 1928, 357 p. et Abbé J. Gondret : *Mœurs et coutumes des habitants du Queyras au XIX^e siècle*, manuscrit publié et commenté par R. Devos, *M.A.R.* n° 3-4, 1973, pp. 7-62.

(2) C. Arnaud : « Une mémoire de Saint-Véran, vie traditionnelle et patois queyrassin », *M.A.R.* n° 3, 1983, 101 p.

(3) Hameau de Château-Queyras. Le récit commence le 25 août 1832. Louis Imbert est né au début du XIX^e siècle. Archives privées Imbert.

Nous pourrions poursuivre cet inventaire. Les remarques précédentes nous paraissent suffisantes pour montrer à quel point l'écrit, institutionnel ou non, fait partie du quotidien des communautés villageoises briançonnaises et cela, bien avant le XIX^e siècle (1). Elles attestent aussi de l'ouverture de ces sociétés vers l'extérieur, ressentant la nécessité de savoir lire et écrire.

À la suite de ses travaux, P. Gallup conclut en disant que le discours autour de l'écrit ne semble pas essentiel. Faut-il voir dans cette remarque le constat d'un recul de ce goût pour l'écrit dans les populations actuelles. P. Gallup ne semble pourtant pas l'envisager sous cette forme. Pour notre part, lors de nos enquêtes, nous avons au contraire été frappés par le souci constant des informateurs d'étayer leur discours par le recours à leurs archives familiales (papiers notariés, lettres, livres de compte, généalogies,...) ou le renvoi aux ouvrages publiés sur le Queyras, celui de Tivollier en particulier, source de référence par excellence. Si l'on doutait encore de cette prégnance de l'écrit dans le quotidien, les archives de différentes natures viennent confirmer ce que nous avançons précédemment.

3. La preuve par les archives

Les archives confirment le très haut niveau des signatures répertoriées par Maggiolo : 70 % des hommes à la fin du XVII^e siècle et 93 % à la fin du XVIII^e siècle. La différence avec les femmes est beaucoup plus marquée, avec de réelles disparités selon les communautés. On considère que le taux des signatures évolue entre 30 et 40 % en moyenne. Les femmes du Queyras se distinguent par un niveau beaucoup plus élevé, face à celles de la Vallouise, par exemple. Briançon (2) apparaît chaque fois comme le pôle de l'alphabétisation : 85 puis 96 % pour les hommes, de 40 à 75 % pour les femmes entre ces mêmes dates.

Nous ne pouvons répertorier tous les types d'archives permettant de traiter de ce thème. Contentons-nous d'en évoquer quelques-unes parmi les plus significatives. Dans la connaissance des sociétés, les actes notariés sont une source essentielle. Sans parler de leur contenu, leur existence même est révélatrice, surtout lorsque la fréquence des

(1) Conformément à ce que l'on observe habituellement pour les villes, cf. R. Chartier : « Les pratiques de l'écrit dans les villes françaises du XVII^e siècle », in *Pratiques de la lecture*, Rivages, 1985, pp. 158-180.

(2) Données indiquées par R. Favier, *op. cit.*, p. 318.

actes comme le nombre des notaires sont élevés. Certes, les sociétés rurales sont en général procédurières. Cela suffit-il à expliquer le nombre très important de notaires en exercice jusqu'au XVIII^e siècle (1), même si on relève une réduction sensible de leurs effectifs au cours des deux derniers siècles? Contrairement à l'idée générale qui privilégie les accords verbaux pour les sociétés rurales traditionnelles, la lecture suivie des actes prouve au contraire la volonté de garder une preuve écrite. « Les Briançonnais sont extrêmement laborieux, fins, dissimulés et beaucoup intéressés et il y a peu de nations qui aillent mieux à ses fins [...]. Ils sont extrêmement formalistes [...], ce qui fait qu'ils ne traitent d'aucune affaire sans écrire » (2). Les archives privées ne font que confirmer cette observation. Les familles conservent précieusement les actes notariés, écrits en français. Ces fonds contiennent assez souvent des brouillons de testaments mais aussi des engagements ou des contrats, rédigés sans l'aide du notaire, selon des modèles parfaitement intégrés, traduisant à coup sûr une pratique à la fois de la lecture et de l'écriture.

Avec le champ nouveau et très vaste des correspondances privées, l'observation de l'accès à l'écrit trouve un autre angle plus passionnant (3). Nous avons pu travailler sur un certain nombre de fonds privés, soit déposés aux archives départementales des Hautes-Alpes, soit prêtés par des particuliers. Les échanges épistolaires qui, pour l'essentiel, couvrent les XVIII^e et XIX^e siècles, attestent d'une maîtrise de l'écriture et même d'une rédaction aisée, avec naturellement des niveaux culturels différents. L'extrait suivant est révélateur du type de contenu épistolaire qui se transmet dans cette correspondance familiale de la fin du XVIII^e siècle jusqu'au XX^e siècle (4). Jean Jouve, agriculteur de Saint-Véran écrit le dix novembre 1793 à sa belle-sœur établie à Genève, d'une écriture déliée (5).

« Ma très chère belle-sœur, neveux, nièce, je vous écris pour vous apprendre que nous nous portons tous bien grâce à Dieu. Je souhaite que la présente vous trouve de même. Vous savez que jay eu bien du

(1) Tels qu'ils apparaissent dans l'Inventaire des Archives de la vallée du Queyras (1343-1814), série E 355 à 529. M. Prost fait les mêmes remarques pour la Valloise. Voir aussi M. Bardet : « Activité notariale en milieu rural à l'époque moderne : essai de réflexion méthodologique », in : *Problèmes et méthodes d'analyse historique de l'activité notariale*. Colloque de Toulouse, 1990, pp. 36 et sq.

(2) A. de Rochas d'Aiglun : *Le Briançonnais au commencement du XVIII^e siècle*, 1882.

(3) R. Chartier (dir.) : *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 1991, 462 p.

(4) Archives privées Jouve, Fonds M.D. Grenoble.

(5) Nous avons reproduit la forme orthographique, comme pour les extraits suivants d'ailleurs.

plaisir de recevoir les lettres que vous m'avez écrite le 14 mars et le 17 avril, et surtout d'apprendre que vous étiez tous en bonne santé. Je souhaite que Dieu veuille vous la conserver à tous. Ce qui m'a fait tardé à vous écrire ce que j'attends toujours pour voir comment les affaires vont chez nous, vu que nous avons été fort occupés cet été, que à peine nous ne pouvions ramasser notre moyenne récolte, presque tous les huit jours et bien des fois tous les quatre jours nous fallait faire la garde en la montagne avec les chasseurs et volontaires logés en cantonnement ». Au-delà des formules rhétoriques sur la santé, avec l'échange de nouvelles respectives, la lettre permet surtout d'entretenir les relations familiales malgré l'éloignement dû aux migrations saisonnières ou définitives. Les formules comme celles que l'on trouve dans les cahiers d'écoliers sont dépassées pour intégrer le récit du quotidien et des préoccupations. En revanche, ces modèles de type scolaire sont très présents dans les petites phrases que l'on prend l'habitude très tôt de faire écrire aux enfants, au bas des lettres : « je prie mon oncle Frédéric de recevoir ici l'assurance des sentiments de l'attachement sincère de son affectionnée nièce, Victorine Chabas octobre 1837 » (1). C'est aussi la signature, sans doute encore malhabile, qui attendrit Simon Puy expatrié au Brésil. En terminant sa lettre à sa famille de Château-Queyras, en 1856, il écrit : « Si la signature de Simon est de lui, j'augure bien de lui, il écrit presque aussi bien que sa sœur ; que Marie ne m'oublie pas dans ses prières, je pense souvent à elle aussi » (2).

Plus tard, lorsque l'on fait des études de médecine à Paris, on continue à écrire régulièrement à son père, juge de paix à Château-Queyras. Ainsi la famille Carilhian a laissé une correspondance passionnante entre 1795 et 1820. « Je n'ai toujours pas parlé avec mon cousin le libraire des affaires d'intérêt que tu as avec son père. Je te dirai le résultat. S'il ne veut pas te faire des acomptes, je désirerais au moins qu'il me fournisse les livres. Mais c'est difficile d'avoir de l'exactitude avec lui » (1817). En 1814, il écrivait : « M. Ferrus est la meilleure protection que j'ai ici à Paris. Il s'intéresse beaucoup à moi et a promis de me diriger dans mes études [...]. M. Bertrand d'Embrun est beaucoup estimé du docteur Ferrus. Aussi je te prie de me faire recommander à lui par ce premier. Tu es assez bien avec lui pour obtenir une lettre de sa part pour M. Ferrus » (3). Les interrogations sur la santé des uns et des autres sont présentes (dans le début du

(1) Lettre à Joseph Alliey qui part s'installer comme juge. Archives privées d'Alliey A.D.H.A., F3392.

(2) Archives privées Puy-Sourd.

(3) A.D.H.A. 1J255.

courrier) mais Antoine Carilhian en profite surtout pour faire part de ses états d'âme, mais aussi de ses besoins, comme lors de véritables entretiens d'affaires. La rédaction est aisée et l'on s'éloigne beaucoup des autres formules modèles, visibles dans d'autres correspondances.

D'autres archives, indirectes par rapport à notre propos, confirment la généralisation de l'alphabétisation. Les registres de conscrits dépouillés systématiquement entre les années 1820 et 1870 montrent des Queyrassins possédant à 99 % le degré 1 (lire), à 90 % les deux niveaux 1 et 2 (lire et écrire) et à 80 % les trois niveaux (lire, écrire et compter). La comparaison avec un autre territoire dauphinois de moyenne montagne, la Matheysine est remarquable. En effet, cette région fournit les remplaçants des conscrits queyrassins qui ne se précipitent pas pour accomplir leur service militaire. Ces jeunes Matheysins déclarent, à une faible majorité, savoir lire. Les niveaux supérieurs sont exceptionnels (1). Les registres de conscrits briançonnais font également apparaître une très forte proportion d'étudiants ecclésiastiques ou de futurs maîtres d'école. Une manière relativement peu onéreuse pour se former dans le premier cas, ... mais aussi un excellent moyen de se faire exempter du service militaire !

La mémoire orale, comme les archives écrites, signalent unanimement la fonction de régent comme une profession fréquente au cours des derniers siècles. De fait, R. Rey réalise une enquête à la fin du XIX^e siècle sur la situation de l'enseignement primaire dans le Vaucluse avant 1789. Il atteste de l'engagement par certaines communautés d'un régent originaire du Briançonnais dès le XVI^e siècle. Ainsi, P. Brutinel d'Arvieux officie au Crestet en 1504 ; c'est aussi le cas, quelques années plus tard, de Laurent Vasserot d'Aiguilles à Caderousse et la tradition se poursuit au XVII^e siècle. Pour les siècles suivants, les délibérations communales sont une source intéressante. Même si l'enregistrement n'a rien d'exhaustif, on y trouve souvent la mention de l'engagement d'un maître d'école. Les communautés du Queyras et du Briançonnais y pouvoient régulièrement. D'ailleurs, N. Vivier confirme, par des cartes, l'implantation systématique des écoles non seulement dans chaque village, mais aussi dans chacun des hameaux (2). Les enquêtes des préfets insistent sur cette réalité qu'ils expliquent par la géographie et le long hiver. Ils réclament une

(1) Même en relativisant les résultats puisqu'il s'agit de conscrits pauvres puisque cherchant à gagner de l'argent par ce remplacement, le décalage est très net, même dans la deuxième moitié du XIX^e siècle.

(2) N. Vivier, *op. cit.*, p. 137. Elle fait d'ailleurs un rapprochement nécessaire avec le nombre des étudiants ecclésiastiques.

adaptation à la loi générale instaurée depuis 1803 (école organisée avec des enseignants munis du brevet de capacité). « Je ne vois pas dans mon département la possibilité d'y établir des écoles primaires. Cette impossibilité ne tient pas à la dépense ; il n'est pas de sacrifice que les pères ne soient prêts à faire pour l'instruction de leurs enfants ; ils sentent que, si elle est nécessaire à chaque homme, elle l'est plus encore aux Briançonnais, dont l'existence tient au commerce et à l'industrie. [...] Il est de la connaissance de tout homme qui a parcouru cet arrondissement qu'il est des semaines entières où la communication d'un village à l'autre est interceptée. [...] Il faut laisser aux différents hameaux le soin de pourvoir à l'instruction de leurs enfants. Et l'on peut être rassuré, à cet égard, dans le pays briançonnais, où il n'existe pas un village qui ne solde un maître d'école. Dans la commune de Briançon il y a douze instituteurs. Dans celle de Monétier, on en trouve au moins huit ; la plus petite commune en a plusieurs » (1). Une enquête postérieure montre la permanence de cet état de fait. En 1820, sur 40 instituteurs recensés officiellement dans le canton d'Aiguilles, seuls 11 sont en règle (2). Le recteur remarque aussi dans sa tournée de 1817, « Dans le Queyras, il y a beaucoup d'instituteurs mais pas un n'est autorisé. Il y en a jusqu'à 9 ou 10 par commune. Tout le monde enseigne dans ce pays » (3). Quoi qu'il en soit, on relève une extraordinaire densité d'écoles bien avant la généralisation induite par la loi Guizot. Les hauts pays briançonnais auraient en moyenne 63 écoles pour 10000 habitants, voire 70 écoles pour 10 communes (4). Si cette qualification permet aux instituteurs de s'embaucher ailleurs, ils ne s'en privent pas. L'image du maître d'école qui va s'engager la plume au chapeau, rappelant à ce titre les maîtres écrivains, n'est pas seulement une figure littéraire ou iconographique. Il n'est que de lire les archives communales des villages du Briançonnais comme celle des villages qui les embauchent. Prenons deux exemples seulement. À l'automne 1792, sur 159 passeports délivrés à des habitants de Névache, 71 le sont à des régents. Ils se dirigent en majorité vers le bas Dauphiné, la Bresse et le Bugey. Ainsi, de 1760 à 1800, le village d'Ordonnaz dans l'Ain vient engager tous ses maîtres d'école dans le haut Dauphiné (5). Pendant un siècle, de 1644 à 1746, le village de la Bâtie-Neuve (près de Gap) embauche des régents venant du Briançonnais et du Queyras. Le

(1) Chaix : Lettre au Préfet Ladoucette, 24 avril 1804. A.D.H.A. 1M22.

(2) A.D.H.A. 1M24.

(3) A.N. F1710381.

(4) N. Vivier, *op. cit.*, p. 138. À titre de comparaison, le département des Hautes-Alpes pourtant bien pourvu n'aurait que 22,9 écoles pour 10 villages.

(5) A.D.H.A., Névache, A.C. D1. Pour Ordonnaz, dépouillement des archives communales assuré par M. Court de Guillestre.

dépouillement systématique des délibérations communales reste à faire. Il nous réserverait sans doute une confirmation précise de ce fait.

4. Entre nécessité et efficacité : les formes et les processus de l'alphabétisation

En parcourant succinctement les signes attestant de la réalité d'une culture écrite précoce dans ces villages d'altitude, on perçoit nettement deux modes d'acquisition. D'une part, la formation scolaire, en d'autres termes l'école, et d'autre part des procédures d'apprentissage apparemment plus informelles. Dans le champ très vaste de l'autodidaxie, nous n'aborderons ici que l'acquisition des savoirs de base : lire, écrire et compter. Nous laisserons de côté tout ce qui a trait à d'autres acquisitions techniques liées par exemple à l'agriculture ou l'élevage, à la sculpture ou même à la construction des maisons. Ce serait là un véritable champ d'étude à inventorier.

L'approche, même réduite à l'écrit, est ardue car les procédés de transmissions familiales ou scolaires, sur la période choisie, ne sont jamais abordés dans les archives. Les enquêtes, pour ne parler que d'elles, sont sur ce thème très laconiques. La mémoire des informateurs, même si elle porte sur des phénomènes de la fin du XIX^e siècle, est précieuse, car elle éclaire certains comportements de la longue durée qui s'appliquent aussi bien à des périodes plus anciennes. Pourtant, lorsqu'on la convoque directement à ce propos, elle reste à des niveaux de généralités peu stimulants. On ne peut donc tenter de saisir ces procédés que de manière indirecte.

La seule réalité observable est, avons-nous dit, la présence d'écoles. Mais, pour l'époque considérée, les indications sur les méthodes d'apprentissage utilisées par les maîtres sont extrêmement rares (1) et toujours sporadiques. Par chance, on découvre parfois des archives comme cette affiche imprimée, présentant un abécédaire. Elle semble avoir été diffusée pour l'apprentissage de la lecture par un certain J.J. Borel (2). L'inspecteur des forêts Delafont, en tournée dans le Queyras en 1833, évoque aussi les abécédaires utilisés dans

(1) Les contrats passés avec les communautés ne précisent que la durée du contrat, le salaire et son versement, les objectifs (apprentissage de la lecture, du latin...) mais jamais les moyens pour arriver aux objectifs.

(2) Affiche retrouvée dans les archives communales de Neffes. J.J. Borel est-il ce prêtre, directeur du collège de Forcalquier dans les années 1840 ?

les écoles, sans autre précision (1). La famille Sandre de Chantemerle près de Briançon a laissé un document exceptionnel (2) : quatre générations d'instituteurs ont consigné sur des cahiers leur vie entre 1780 et 1960. On recherche avidement les renseignements sur les formes d'apprentissage au tournant du XIX^e siècle : elles sont lacunaires. « À l'âge de dix ans, vers le 15 mai 1782, un an après la mort de sa chère mère, et après deux ou trois hivers de lecture suivant l'usage du pays, Bertrand fut envoyé chez un grand oncle curé qu'il avait à Éguilles en Queyras, partie du Briançonnais, pour y recevoir les rudiments du latin (3) ». C'est la seule allusion faite par Bertrand, le premier des rédacteurs, sur ses apprentissages élémentaires. Il évoque en revanche, de manière beaucoup plus précise, le contenu des enseignements reçus plus tard au collège d'Embrun. Malgré tout, ce court extrait est essentiel pour saisir cette complémentarité entre les deux formes d'apprentissage proposées : la famille et l'école. Cet « album » de la famille Sandre nous servira de fil conducteur dans cette investigation des modalités d'apprentissage. La lecture d'autres archives nous en montre l'exemplarité, et la modélisation que l'on peut en tirer.

Une formation hivernale et familiale

Lorsque François de Nantes visite les « Alpes cottiennes et maritimes », il brosse un portrait attendri du père de famille queyrassin formant sous son toit ses enfants et ses serviteurs. Il lui apparaît « hors d'atteinte sur ses montagnes [...], professeur le plus élevé et le plus inaccessible qu'il y ait sur le globe, [...] affranchi du tourment que l'Université le précipite du haut de sa chaire, qu'elle lui prescrive un mode exclusif d'enseignement, qu'elle mesure à son aune les intelligences et qu'elle lui dise : "tu t'arrêteras là..." ».

Voilà posé, pour de nombreuses années, l'archétype du maître et du mode de formation, dans l'écurie durant le long hiver. On a même édifié sur cette image la raison de l'avance en matière d'alphabétisation : occuper son temps durant les mois d'hiver. Dans les années 1850, W. Beatties, un voyageur anglais qui vient, sur les pas de F. Neff, visiter Arvieux et St-Véran (4), s'étonne de trouver des populations en habits grossiers distraire leurs longs moments d'inactivité

(1) N. Vivier, *op. cit.*, p. 144.

(2) Document recueilli et présenté par M. Ozouf : *La classe ininterrompue, Cahiers de la famille Sandre, enseignants, 1780-1960*, Hachette, 1979, 436 p.

(3) M. Ozouf, *op. cit.*, p. 64.

(4) W. Beatties : *The Waldenses, or protestants valleys of Piémont and Dauphiny*, Londres, 1838, 216 p.

en jouant des pièces de Molière. Insister sur l'écurie pour valoriser le contraste entre nature et culture, c'est oublier que le mode de vie hivernal de ces villages intègre la cohabitation hommes-animaux dans la pièce-écurie.

Il est beaucoup plus intéressant de s'arrêter au rôle du père qui incarne la complémentarité des modes d'apprentissage. La majorité des pères de famille possèdent le bagage minimum nécessaire pour transmettre à leurs fils, et à leurs enfants en général, quelques savoir-faire élémentaires. Comme nous avons essayé de le montrer, ces savoirs que constituent la lecture et l'écriture bénéficient d'un environnement favorable : présence d'un ouvrage de base sur lequel on s'entraîne, audition des lectures faites à voix haute par les adultes lors des veillées. C'est aussi la nécessité d'acquérir la tradition d'authentification des objets sculptés du quotidien et celle de la réalisation d'un meuble sur lequel on inscrira son identité. La longueur des hivers permet alors à cette activité de s'accomplir, voire de s'épanouir par la fréquentation et la répétition. Peut-on trouver ici une explication à l'alphabétisation relative des femmes qui, partageant avec la famille la pièce d'habitation hivernale, profitent de cet environnement ? Hypothèse sans doute un peu rapide ! Il faut insister aussi sur le rôle dévolu en ce domaine au grand-père ou à l'oncle, en l'absence du père, émigré pour sa campagne hivernale. C'est aussi le cas lorsque l'on veut élargir et accroître la formation. La présence dans l'environnement familial proche d'un prêtre maîtrisant le latin et possédant une bibliothèque plus fournie s'avère alors précieuse, avant que l'enfant intègre éventuellement les classes du collège ou du séminaire, si les moyens de la famille le permettent. On retrouve alors des procédés de formation normalisée, connus par ailleurs, qui ne nous intéressent pas dans ce cadre précis (1).

L'imitation familiale se repère aussi dans le métier d'instituteur. Grâce aux délibérations communales, nous avons pu suivre un certain nombre de ces maîtres d'école exerçant leur activité au cours du XVIII^e siècle, soit dans le Briançonnais, soit dans d'autres parties du département, soit dans d'autres départements. Il arrive fréquemment

(1) Les ouvrages et les études ne manquent pas. Citons B. Grosperin, *op. cit.*, mais aussi « École et alphabétisation », numéro spécial des Annales 1980. *Écoles et Universités de la France méridionale. Des hommes, des institutions, des enseignants*, Actes du colloque de Montpellier, 1985, publié en 1990 ou Nicolle : « État de l'enseignement primaire dans le département des Hautes-Alpes en 1789 », *BSEHA*, 1896, pp. 14-39. P. Guillaume : « Les collèges de Gap et d'Embrun », *BSEHA*, 1887, pp. 153-160 et B. Oury et R. Escarrat : *Histoire du collège et du lycée de Gap (1576-1987)*, Gap, 1987.

qu'une communauté signe un contrat avec le père et le fils, réservant le chef-lieu au père alors que le fils officie dans le hameau. Ainsi, durant plusieurs années, Claude et Étienne Reymond de Vallouise (1739-1740 et 1741), ou Pierre et Paul Barthélémy de Saint-Véran (1734-1737) père et fils signent un contrat avec La Bâtie-Neuve (près de Gap) (1). La hiérarchisation se perçoit aussi à travers l'intitulé : le titre de régent est réservé, selon B. Sandre, à celui qui possède des rudiments de latin. Lorsqu'il ne s'agit pas du tandem père-fils, les déplacements en groupe vers des communes proches et avec des régents d'âges différents font penser à ce même type d'auto-apprentissage. Mais le système ne diffère pas avec les autres métiers de migrants. Nous y reviendrons.

La tradition religieuse

L'exemple de Bertrand Sandre nous rappelle le poids du religieux dans les modes de formation, qu'il s'agisse de la formation scolarisée au séminaire, dans les classes assurées par des prêtres ou des apprentissages familiaux au sein de chaque maison. La forte implantation protestante explique, pour une grande partie des auteurs, l'alphabétisation précoce. Certes, on a rappelé les liens qui lient religion réformée (mais aussi vaudoise) à l'écrit, par la fréquentation répétée du livre au sein de l'espace familial. L'image du père formateur trouve là son fondement. La mémoire protestante est très attachée à cette évocation, qui est pour elle une marque de distinction, si ce n'est un véritable signe d'appartenance. Pourtant, la réalité est plus nuancée et complexe et la différence entre les deux communautés n'est ni marquée ni réellement visible. Peut-être faut-il tenir compte du dynamisme des deux communautés religieuses, faisant de ces villages des terres de conquête, aux conséquences positives pour l'alphabétisation (rappelons le nombre de prêtres, par exemple). Ajoutons que la comparaison avec d'autres régions à forte présence protestante (le Diois dans la Drôme ou certains villages du Lubéron dans le Vaucluse) est nécessaire. Si là, la dichotomie avec les villages catholiques apparaît marquée en faveur des communautés protestantes, on ne note pas des taux d'alphabétisation comparables avec ceux du Briançonnais. Ils sont de 60 à 40 points inférieurs, selon le début ou la fin de la période, pour ne parler que des hommes. Il faut donc trouver d'autres explications. Dans l'état actuel des hypothèses, la complémentarité ancienne et permanente entre la formation scolarisée auprès des régents et les apprentissages domestiques dans l'environnement familial attaché à l'écrit, paraît essentielle. Nous n'avons fait pourtant que constater. Il

(1) A.D.H.A., La Bâtie Neuve. A.C. GG7.

reste à se demander, et c'est aussi le sens de nos interrogations, quelle est l'origine de cet attachement à la culture écrite ?

Des commerçants attachés à leur autonomie

La famille Sandre, famille de régents, servira une fois encore de base à notre réflexion. Bertrand incarne le modèle de ces cadets de familles relativement aisées à qui la formation poussée jusqu'au collège permet d'accéder à une profession : la cléricature, une profession de l'écrit (avoué, notaire, juge... ou régent) et surtout le commerce. Il embrasse successivement plusieurs de ces professions au gré des circonstances : séminariste pendant quelques mois, commerçant avec son père en Italie avant de se spécialiser comme régent. Il inaugure une tradition familiale d'enseignant, de maître d'école ambulant puis d'instituteur installé durablement avec sa famille. La spécialisation familiale resserre le nombre des instituteurs issus de ces villages et les regroupe au sein de quelques familles. Elle se perçoit plus nettement encore lors de la mise en place des écoles normales (1), qui transforment la nature et les modalités de la fonction. Jusqu'alors, le métier de régent tient bien davantage du colporteur en écriture que de l'instituteur. Malgré les apparences, cette profession spécialisée est en réalité un commerce exploitant les savoir-faire acquis et valorisant l'avance en matière d'alphabétisation à une époque où les régions environnantes, qui souffrent d'un déficit en personnel, ont une demande forte (2). L'arrêt de ce type d'activité lorsque cette profession se sédentarise et se fonctionnarise en est la preuve la plus lisible.

Deux types de sources sont tout à fait éclairants. D'une part, nous avons retrouvé des cahiers d'écoliers, datant du milieu du XVIII^e siècle. Démarquant le modèle d'un cahier de négociant (3), ils renferment une longue série d'exercices de calcul avec les solutions, proposant également le modèle de raisonnement à tenir pour résoudre le problème. L'intitulé des problèmes concerne rarement, comme on pourrait s'y attendre, les réalités agricoles mais bien davantage des pratiques urbaines et révèlent l'attention portée à l'acquisition d'une

(1) A.D.H.A., citons entre autres, 1T1431 *registres matricules de l'école normale* (1874-1939), 1T192 *élèves-maîtres* (1876-1890), 1T393-396 *Élèves-maîtres* (1850-1872), 2T2 *Instituteurs admis à l'E.N.* (1832-1851).

(2) En particulier l'augmentation très forte du nombre des régents au cours du XVIII^e siècle jusqu'aux années 1830 qui marquent le tarissement, voire la disparition, de ce type de profession.

(3) *La bibliothèque des jeunes négociants ou méthode nouvelle pour apprendre à tenir les livres en parties doubles*. A.D.H.A. 15J44, une imitation du Manuel du parfait négociant.

culture marchande. « J'ai acheté 3 quintaux 62 livres 4 onces de chanvre en Piémont qui m'a coûté 17 sous la livre. Je demande combien je dois vendre la livre pour gagner 2 sous 3 deniers par livre » ou bien « un bourgeois qui tire tous les ans 345 livres 9 sous et 11 deniers de rente, je demande quelle est la somme capitale à raison de 5 % (1) ». Quelques années plus tard, un cahier d'instituteur propose des exercices de la même veine ; seules, les unités sont adaptées au nouveau système métrique. « Trois jeunes gens se sont associés et ont gagné 25 000 francs, le premier a mis 1 300 F pendant 12 mois, le deuxième 1 500 pendant 11 mois, le troisième 1 800 F pendant 2 mois. Quelle sera la part de chacun ? » (2) Un exemple pourtant semble très proche des préoccupations agricoles, en particulier des réserves à faire pour passer l'hiver. En réalité, il renvoie surtout aux règlements de succession des registres notariés. On repère cette évaluation des frais engagés par le tuteur pour l'entretien de son pupille jusqu'à sa majorité, permettant le calcul de la part à récupérer sur le règlement de l'héritage : « un homme qui mange tous les jours 1 livre 8 onces de pain, je demande combien il lui faudra de septiers de bleds pendant une année, le septier pesant 86 livres de pain et combien vaudra le dit bled à raison de 4 livres 5 sous le septier ». Les exemples comme les méthodes de résolution des exercices sont à la fois très archaïques et modernes. Certains modèles ressortent d'ailleurs de formes d'apprentissage anciennes comme ces tables de multiplication, apparemment hermétiques, qui ressemblent beaucoup à celles étudiées par A. Allard (3).

Un dépouillement systématique de ces cahiers montre la nature de la formation travaillée. Les préoccupations sont avant tout d'ordre commercial et pratique : gestion d'une association commerciale, placement d'argent, rapport d'un commerce intégrant ce que l'on pourrait appeler calcul du retour sur investissement ! D'autres exercices, moins nombreux cependant, concernent la gestion des affaires de la communauté, notamment la répartition des impôts avec des calculs selon la taille et la situation des parcelles. Peu ou pas d'exemples en revanche touchent à l'exploitation agricole. Lorsqu'ils existent, ils s'appliquent à l'élevage et toujours avec une orientation

(1) Dans *Livre de calcul appartenant à la famille Garcin de Fontgillarde*, Manuscrit d'un cahier d'écolier. A.D.H.A. 1J429.

(2) Dans J.B. Albert : *Problèmes divers raisonnés*, manuscrit, A.D.H.A., fonds Laurens, 1Mi67.

(3) A. Allard : « L'enseignement du calcul arithmétique à partir des XII^e et XIII^e siècles : l'exemple de la multiplication » in : *Manuels, programmes de cours et techniques d'enseignement dans les universités médiévales*, colloque Louvain-la-Neuve, 1994, pp. 117-136.

UN CAHIER D'ARITHMÉTIQUE EN 1763

Les trois documents ci-après sont extraits du « *Livre d'arithmétique par moy Clément Vasserot, fils Barthélémy, fait ce jour 15^e jour du mois de février année 1763* ». Ils sont significatifs de la facture de ce cahier, inventorié comme cahier d'écolier. De 1763 date le début de la rédaction de ce cahier, achevé au début de l'année 1764.

Clément Vasserot appartient vraisemblablement à une famille protestante établie à Fontgillarde, hameau de Molines en Queyras. Ce hameau, proche de la frontière italienne, se situe au pied du col Agnel, un des passages majeurs vers le Piémont. La famille Vasserot, dont l'emprise sociale se traduit par la possession d'une bâtisse imposante, a vu une large fraction de ses membres s'expatrier à partir de 1685, après la révocation de l'Édit de Nantes. Au travers de correspondances épisodiques, les liens ont été maintenus avec certaines branches installées en Suisse (Genève) (1). Une des descendantes dirigera, au siècle suivant, l'école protestante de ce hameau.

C'est aussi dans ce village qu'a été retrouvé un autre cahier manuscrit daté des mêmes années et de facture extrêmement proche (2), témoignant de la diffusion de modèles. Seuls varient les intitulés et le choix des exemples. Ces cahiers contiennent essentiellement des tables ou exercices de calcul (cf. illustration 1), posent des problèmes suivis de leur résolution, parfois selon plusieurs méthodes (cf. illustrations 2 et 3); il est intéressant d'observer, tout au long du cahier, le rappel quasi identitaire du rédacteur, de la simple signature au bref commentaire de la bonne règle donnée (ill. 3) ou d'un personnage énigmatique, relativement récurrent (ill. 2). Les énoncés des problèmes concernent toujours des exemples pratiques qui ont trait au commerce. L'exercice relatif à l'association commerciale évoque des mises de fonds importantes et inégales; on en retrouve du même genre avec des sommes beaucoup plus modestes. De la même façon, de nombreux problèmes renvoient aux échanges avec l'Italie et aux calculs de changes. La fin du cahier fournit même des grilles de conversions incluant des tables de calcul d'intérêt.

La table de multiplication (ill. 1) renvoie, elle, à des formes d'exercices de mémorisation sans doute oraux, complétés par une série de pages sur la décomposition des nombres, aptitude essentielle à exercer pour maîtriser les calculs mentaux effectués lors des marchés et des foires. La forme condensée de cette table et sa reproduction sur un petit support en font un outil aisément transportable.

(1) C. Vasserot : *Une étude sur le Queyras. La tribu des Vasserot*, ouvrage inédit (M.D.).

(2) *Livre de calcul en provenance de la famille Garcin de Molines*, ADHA, 1J 429.

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

commerciale. « 4 muletiers ont prix le charoir du sel de Marseille à savoir pour le grenier de Briançon 6 540 huminots (1) et pour le grenier du Château-Queyras 3 600 huminots, prix convenu à 6 livres 10 sous l'huminot. Le premier mullatier a 2 mullets, le second a 4 mullets, le troisième a 3 mullets et le quatrième a 3 mullets. Je demande combien ils auront pour chacun de l'argent qu'ils ont gagné à proposition des mullets » (2).

D'autre part, la plupart des familles conservent encore des registres de comptes en partie double. Si la plupart sont de petits mémentos modestes, notamment lorsqu'il s'agit de toute évidence de carnets de colportage, certains révèlent une qualité exceptionnelle à la fois dans la tenue formelle et dans la nature des renseignements consignés (3). Ils témoignent d'un suivi rigoureux dans la gestion. Les modèles sont repérables, depuis les premiers livres de raison tenus par des consuls (4) parfois dès le XVI^e siècle jusqu'à ceux, plus spécialisés, des siècles suivants. Dans les plus anciens, en effet, affaires privées et publiques se mêlent encore, avant d'en arriver à être de véritables livres de compte. On peut aisément suivre de génération en génération les archétypes acquis par la pratique et l'imitation familiales, même si les manuels prévoient des modèles de tenue de compte en partie double, et que certains cahiers d'écoliers consignent l'exercice. Ces cahiers d'écoliers ou certains de ces livres de compte attestent de connaissances dépassant largement les niveaux élémentaires auxquels nous nous sommes volontairement limités. Leur lecture est très éclairante et nous renvoie aux modes de formation complémentaires que nous suggérons. Ils rendent compte des praxis qui lient père et fils, oncle et neveu et expriment les filiations familiales et professionnelles. Celles-ci permettent en effet au plus jeune de suivre l'exemple de l'aîné en acquérant à son contact les méthodes mais aussi le réseau de relations, les connaissances humaines et les conduites nécessaires à l'exercice du métier par excellence : le commerce. Les parcours de vie permettent de montrer les strates cumulées de formation et d'influence : école du village,

(1) En 1742 le minot de sel à Guillestre pèse 112 livres ou 45 kg 6 et coûte 24 livres 7 sous. L'huminot est aussi une mesure employée dans le Queyras et équivalait à une contenance de 2 livres.

(2) *Livre de calcul*, op. cit. L'orthographe est respectée, notamment l'emploi successif de *muletier* puis *mullatier*.

(3) Par exemple, un magnifique registre tenu par la famille Court, commerçants de Guillestre entre 1810 et 1860.

(4) Officier élu chaque année pour assurer la direction de la communauté dans le cadre de l'Escarton.

apprentissage au sein de la maison, séjour chez un oncle (1) curé, en général pour l'apprentissage du latin, passage par le collège ou l'école professionnelle, statut de commis auprès d'un ou de plusieurs membres de l'environnement familial, établissement à son compte ou insertion dans l'entreprise ou les associations commerciales. Nous relevons le voyage initiateur pour les régents. La mémoire orale insiste toujours sur l'importance de pouvoir se placer comme commis chez un membre de la famille proche ou élargie avant d'envisager l'ouverture de sa propre boutique. Les archives ont aussi conservé certains des contrats d'apprentissage passés entre familles pour l'éducation professionnelle d'un enfant, tout à fait dans la tradition du maître-compagnon. « En 1694, le 14 mars la veuve Voiron verse au Sieur Hugues Giraud (de Briançon) fils de Me Claude Giraud marchand tenant boutique dans la ville, 200 écus valant 600 livres de 20 sols pour que ce dernier apprenne à son fils de 18 ans l'art du négoce de marchandise et de tenir boutique et maison ». Quelques années plus tard, Pierre Raby de la Salle, marchand de Grenoble, et ses associés signent avec Marie Gravier, mère de Jean Gravier, le même genre de contrat. « Le premier (P. Raby) s'engage à apprendre au dernier (J. Gravier) l'art de la marchandise pendant trois ans pour 450 livres en 3 versements. Il sera nourri blanchi et le maître lui livrera et enseignera le métier » (2). Cet usage, habituel pour les commerces de taille modeste, fonctionne d'une manière analogue dans les structures commerciales de plus grande envergure. Ainsi P. Eymeoud, originaire de Molines, installé au Chili, et co-actionnaire d'une maison de commerce spécialisée dans le textile, conseille son beau-frère de Molines : « Si vous êtes de mon avis, faites quelques sacrifices. Envoyez mon neveu pendant un an à l'école professionnelle de Grenoble pour qu'il se dégrossisse, car chez nous, je sais ce que nous sommes. Ensuite, connaissant la tenue des livres, les effets commerciaux et les petites notions relatives au commerce, il pourra aller passer un an ou deux à Londres chez un de mes amis que j'ai connu au Chili et, lorsqu'il connaîtra la langue anglaise, il se placera comme simple employé dans une forte maison de Paris ou de Marseille. Il aura alors 23 ans et c'est à peu près l'époque où nous aurons besoin de quelqu'un » (3).

(1) La notion d'oncle peut être comprise au sens restreint, mais aussi au sens large d'adulte proche de la famille. En effet lorsqu'un prêtre d'un village a des responsabilités dans une école religieuse ou un collège, l'ensemble des enfants du village se rendent chez lui pour se former. Par exemple, le collège de Buis les Baronnie forme les garçons des familles aisées de Guillestre au début du XIX^e siècle, grâce à la présence du père Salvat issu d'une des familles de notables de la ville.

(2) A.D.I. 3E68 et A.D.H.A. 1E4387.

(3) Lettre du 16 octobre 1868, Arch. Privées Eymeoud.

Quoi qu'il en soit, on n'oppose nullement cette formation à un enseignement théorique acquis au collège ou dans des écoles spécialisées. Il semble que la complémentarité soit désirée et valorisée pour une meilleure efficacité dans le métier. Le goût réel pour la culture prend de fait un accent de pragmatisme évident. Bien entendu, il faut nuancer selon les niveaux économiques des familles, au départ comme à l'arrivée. Les familles les plus pauvres ne participent que marginalement à ces réseaux de formation. Cependant, le minimum (lecture, voire écriture) est souvent acquis (1). Une des maximes rapportées par la tradition orale et relayées par les érudits locaux résume assez bien ce réalisme face à la culture : « Enfants, apprends si tu es sage. Car science vaut mieux qu'héritage. L'héritage te manquera et la science te nourrira » (2).

Dans cette investigation des procédés et des motifs de l'alphabétisation précoce, nous en sommes restés essentiellement aux stades élémentaires de l'alphabétisation. Très tôt pourtant, un certain nombre de familles envoient leurs enfants poursuivre des études au collège d'Embrun ou de Briançon et même dans des universités plus lointaines, pour les formations spécialisées. Les filles ne sont pas en reste, envoyées dans des couvents-pensionnats comme celui de Montfleury près de Grenoble. La mère de Bertrand Sandre, elle, a fréquenté le couvent des Ursulines de Briançon et les filles de la famille y seront également formées. Cette démarche concerne cependant uniquement les familles aisées, qui inscrivent la formation des garçons, voire des filles, dans un processus d'éducation nécessaire à l'obtention d'une profession, mais qui s'avère aussi indispensable pour acquérir ou maintenir un statut social. Ainsi, le latin, est la langue religieuse par excellence. Il peut être aussi, comme le dit R. Chartier, une langue dont on a la certitude qu'elle est plus facile à lire que le français et donc « une indispensable propédeutique à la lecture de la langue vulgaire » (3). Mais le latin apparaît surtout comme le signe d'accession aux cercles de la bourgeoisie. Bertrand Sandre ressent d'autant plus fortement l'éloignement du collège pour des raisons de santé, qu'il comprend que la rhétorique lui donne un certain pouvoir. Plus d'un

(1) Les enquêtes de conscription comme celles recensant les indigents au début du XIX^e siècle attestent de l'acquis de la signature et souvent des trois niveaux requis. Il faut préciser que souvent on déclare être tombé dans l'indigence après des échecs commerciaux ou des faillites.

(2) J. Tivollier, *op. cit.*, Livre II, p. 335.

(3) R. Chartier, M.M. Compère et D. Julia : *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Sedes, 1979, p. 126.

siècle plus tard, une autre anecdote citée par H. Müller (1), rappelle le prestige accordé au latin. « Un jour, les messieurs de la ville vinrent étudier et discuter des projets de mines avec les notables du village réunis. Ceux-ci, un moment, parlèrent latin entre eux. Les messieurs, méfiants et ébahis, demandèrent pourquoi cette langue étrangère. Dignement, il leur fut répondu que le latin était employé pour leur faire honneur ».

Il reste un dernier aspect, un éclairage indispensable pour comprendre le pourquoi de cette alphabétisation précoce et les formes d'acquisition d'un savoir écrit minimum. Nous avons évoqué la particularité des Escartons, caractérisant le type d'organisation de ces communautés. Cette forme de démocratie directe fournit, à notre sens, une clef dans l'approche de ces phénomènes. Rappelons que tous les chefs de famille, quel que soit leur niveau de fortune et quelle que soit la taille de leur exploitation (2), participent à la gestion commune des affaires de la cité. Le fonctionnement de l'escarton local (la commune) et des différents échelons (Escarton du groupement de communes et grand Escarton comprenant les cinq escartons) obligent les chefs de famille à maîtriser quelques savoirs et savoir-faire minimum pour participer activement à l'administration commune et aux multiples fonctions inhérentes au système de l'Escarton. Certes, la responsabilité de consul, théoriquement ouverte à tous, est investie et assurée par les familles possédant les meilleures assises économiques et sociales. Cependant, le principe de l'alternance (le consul est élu pour un an et ne peut être réélu avant cinq ans), assure un renouvellement. Celui-ci est encore plus net avec les autres fonctions : collecteur des tailles, procureurs des canaux et de l'eau, responsables des corvées, syndics du bétail... Chacun d'entre eux doit rendre des comptes à l'escarton du bon déroulement de sa mission. Il en résulte nécessairement une formation à l'écrit. Les délibérations des assemblées de l'escarton montrent les membres signant à 90 %, y compris lorsqu'il s'agit des femmes chefs de famille. En effet, pour le Queyras tout au moins (en Vallouise, l'application de la charte est plus restrictive), les femmes chefs de familles, les veuves en particulier, participent à l'assemblée de l'escarton au même titre que les hommes.

Ainsi, la spécificité des Escartons est-elle toujours relevée. En revanche, le rôle de cette structure sur les comportements collectifs

(1) H. Müller, premier conservateur du Musée Dauphinois, note cette anecdote dans un de ses cahiers lors d'une campagne ethnographique à Saint-Véran en 1915. Archives M.D.

(2) Nous nous trouvons dans une région de petites voire, de micro propriétés mais chaque chef de famille possède une propriété aussi petite soit elle.

reste sous-estimé et impose un approfondissement des travaux existants (1) dans la perspective qui nous intéresse. Dernier point, les archives insistent aussi sur la maîtrise et l'emploi précoces du français comme langue de communication à l'écrit comme à l'oral, même si la langue régionale perdure de manière tout à fait remarquable. On explique ce fait par la position frontalière et le fréquent passage des troupes qui ont obligé les populations à pratiquer la langue nationale. Sans doute, mais j'ajouterais deux autres arguments, qui ne préjugent pas des origines du phénomène : le commerce, souvent lointain, imposant une pratique courante du français, en particulier le commerce des écritures. L'indispensable défense des privilèges liés à la charte des Escartons, contraint les communautés à engager des défenseurs auprès des parlements de Grenoble ou de Paris. La maîtrise du français, voire du latin, s'inscrit ainsi dans les obligations individuelles comme collectives. Il ne s'agit donc là que d'une des formes du pragmatisme déjà observé dans ces communautés.

Dans cette quête des origines d'une alphabétisation précoce et des moyens utilisés, nous nous sommes focalisés sur un territoire très restreint dans l'ensemble alpin. La comparaison avec des vallées proches, qu'elles soient ou non frontalières, nous semble à terme indispensable pour appréhender de manière plus fine le rôle respectif des procédés d'autodidaxie et de scolarisation. Il faut déjà signaler deux territoires intéressants dans cette perspective : l'Ubaye, pourvoyeuse en régents et maîtres d'école dès le XVIII^e siècle et les territoires des Escartons piémontais (2). Pour le prix de son rattachement à la France, l'Ubaye bénéficie en effet pendant près d'un siècle (de 1713 à 1789) d'un statut similaire à celui qu'octroyait la charte des Escartons. La comparaison en devient d'autant plus intéressante.

*

* *

En essayant de saisir ces réalités toujours observées, rarement expliquées, nous avons conscience d'être restée nous aussi à la porte des propositions. La dimension de l'article comme l'état de notre recherche nous permettaient uniquement de suggérer certaines orientations. Cependant, à travers les questions de l'accès à l'écrit, nous

(1) Fauché-Prunelle, *op. cit.* et V. Chomel : « Bourgs francs, communautés rurales et Escartons en Dauphiné », *A.E.S.C.*, 1956, pp. 347-360.

(2) Un ensemble de travaux a été réalisé sous la direction de D. Jalla pour le Piémont. Nous n'avons malheureusement pu y avoir accès.

rejoignons le sens des études actuelles qui montrent toute la complexité de ces sociétés alpines. Cet angle de vue, apparemment étroit, contribue à faire inscrire au rang des images d'Épinal celles habituellement présentées de sociétés immobiles, uniformément pauvres et peu évoluées. Au contraire, ces communautés ont intégré un système d'organisation précoce et pragmatique que le commerce et le système juridique favorisaient. Derrière l'apparence de l'uniformité et du retard, ce sont en réalité des sociétés de la différence et de la modernité auxquelles nous avons à faire. Leur rapport à l'écrit en est le meilleur signe.

Anne-Marie GRANET-ABISSET
Université Lyon-II

Numéros spéciaux
d'*Histoire de l'éducation*

Dominique JULIA (dir.) : *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*. Mai 1989, 208 p.

Pierre CASPARD (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. Mai 1990, 178 p.

Jacques VERGER (dir.) : *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (V^e-XV^e siècles)*. Mai 1991, 160 p.

Pierre CASPARD (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*. Mai 1992, 192 p.

Alain CHOPPIN (dir.) : *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles*. Mai 1993, 230 p.

Christophe CHARLE (dir.) : *Les Universités germaniques, XIX^e-XX^e siècles*. Mai 1994, 172 p.

Gérard BODÉ, Philippe SAVOIE (dir.) : *L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. Mai 1995, 248 p.

Chaque numéro : 73 FF

(tarif du 31 août 1996 au 31 juillet 1997)

**L'AUTOFORMATION ET LA SAUVEGARDE
DES VALEURS BOURGEOISES**
*d'après les autobiographies allemandes et anglaises
du XIX^e et du début du XX^e siècle*

par Gunilla-Friederike BUDDE

Dans la bourgeoisie du XIX^e et du début du XX^e siècle, compréhension et connaissance de soi ont été nettement marquées par l'individualisme et par le respect de la haute culture (1). L'indéniable poussée de l'offre scolaire laissait toujours des plages de liberté et des zones d'ombre, même dans la bourgeoisie. L'éducation des filles, en particulier, demeurait cantonnée dans des limites strictes, où les conventions sociales le disputaient à la rigidité de la séparation des sexes. Aussi, l'initiative individuelle pouvait-elle conduire le jeune garçon et, bien plus encore, la jeune fille issue de la bourgeoisie à un accomplissement de soi, voire à une certaine réussite sociale qui devaient beaucoup plus aux efforts personnels qu'aux structures éducatives en place. Ce sont ces voies et modalités d'autoformation, allant parfois jusqu'à l'autodidaxie, qui sont au centre de cette contribution. L'instrument et le langage adoptés par ces initiatives étaient ceux de la haute culture, domaine à la fois socialement convenable et apte à rendre les aspirations individuelles. À son tour, l'autobiographie était le meilleur moyen d'exprimer l'harmonie des trois valeurs – individualisme, haute culture et réussite –, l'autoportrait se combinant ici avec l'art de l'expression. Le grand nombre d'autobiographies du siècle passé atteste que beaucoup d'hommes et de femmes ont saisi cette chance.

(1) Traduit de l'allemand par Paul Cravatte et Joëlle Fantou. Le texte allemand emploie ici le terme « Hochkultur », au sens esthétique, par opposition à la culture au sens large, anthropologique. Par la suite, « Hochkultur » sera traduit par « haute culture ».

1. L'autobiographie comme source pour l'historien

S'agissant de l'utilisation de l'autobiographie comme source, les historiens affichent une grande réserve et sont pour le moins partagés. On met en garde contre la subjectivité supposée de ces témoignages mais on reconnaît aussi leur valeur pour des domaines de recherche en général inaccessibles à l'histoire structurelle pure. Ceux qui les utilisent se croient obligés de s'en justifier. Tel l'historien Friedrich Meinecke, né en 1862, qui débute ainsi ses mémoires : « Si je me suis malgré tout décidé à les [ses mémoires] transformer en opuscules pour le public, c'est pour la raison que voici : chaque vie humaine, même la plus modeste, a non seulement sa propre valeur devant Dieu, mais aussi devant l'Histoire, ne serait-elle qu'une vague ou même une gouttelette dans le courant du temps. Car chacune donne, dès qu'elle est éclairée, une information sur l'évolution historique en général et sa contribution, si modeste soit-elle, existe. *C'est, qui plus est, à chaque fois, un mystère de la vie historique, quelque chose de typique, d'identique et de récurrent et inextricablement lié à une expérience tout à fait individuelle et singulière.* C'est seulement parce que je me sais lié par un tel destin à mes contemporains innombrables et anonymes et que je reconnais à leur vie la même dignité historique que j'ose parler autant de ma modeste vie scientifique, dans la mesure où elle contribue à la compréhension historique de la période que j'ai vécue. Même les petits événements anodins qui agrémentent notre destin peuvent avoir pour le lecteur attentif un caractère symbolique. » (1)

Ce mélange particulier de « typiquement général » et « d'original individuel » que l'on discerne chez Meinecke est caractéristique. Il transforme l'autobiographie bourgeoise, dans sa forme et son contenu, en élément de référence pour l'histoire ; il ne veut pas seulement expliquer et comparer des structures et des évolutions mais aussi des expériences vécues et des modèles de conduite.

Si l'on place le genre autobiographique au centre d'une recherche historique, il ne faut pas en oublier les limites. Le scepticisme général envers la valeur des témoignages autobiographiques mérite attention. L'autodescription en tant que forme littéraire révèle une vie intérieure et présente ainsi, sélectivement et simplement accentués, plus ou moins consciemment, des souvenirs autocritiques limités par les possibilités de la mémoire et les manipulations de l'autoportrait.

(1) Friedrich Meinecke : *Erlebtes 1862-1919* (Vécu 1862-1919), Stuttgart, 1964, pp. 9 et suiv. Passage souligné par moi, G.B.

Pourtant, certains arguments militent pour l'adoption de ces sources d'information, précisément lorsqu'on enquête sur des sujets dont d'autres témoignages ne permettent que difficilement, ou pas du tout, l'exploitation. Ceci vaut aussi pour l'aspect « culture bourgeoise » en tant que fondement d'autodécouverte et d'autoformation. Tout d'abord, les autobiographies apparaissent comme authentiquement bourgeoises. Écrites en majorité par des bourgeois et des bourgeoises, elles célèbrent, sous forme d'auto-mises en scène écrites, la valeur de l'individualité propagée précisément par cette classe sociale. Mais leur subjectivité évidente recèle constamment des moments d'histoire contemporaine dans un contexte social bien déterminé. L'abondance d'auto-témoignages sur le XIX^e siècle, imprimés ou non, permet aussi d'éviter des généralisations inacceptables de cas individuels. Elle laisse supposer que l'autobiographie a, en tant que genre typiquement bourgeois, contribué à ce que naisse un sentiment d'identité de classe et de valeur personnelle. Enfin, les autobiographies font partie de la plus grande catégorie de sources renseignant sur la vie privée pendant la période concernée, ce dont aucune autre source n'est capable. Grâce à elles apparaît la grande importance du quotidien. La comparaison de vies analogues permet de faire ressortir des points communs structurels dans la manière de penser de la bourgeoisie, points communs importants dans l'homogénéité de la formation sociale. Car « chaque histoire », selon Jürgen Habermas, « si contingente soit-elle, recèle une généralité, et de chaque histoire chacun peut retenir quelque chose d'exemplaire. Plus les histoires sont typiques, plus elles ont valeur d'exemple. La notion de type désigne ici une qualité de transposition : une histoire est typique dans une situation donnée et en regard d'un certain public lorsque l'action peut être facilement détachée de son contexte et replacée dans des situations individuelles » (1).

Les autobiographies permettent à l'histoire de progresser sur deux plans : d'abord, c'est une série de données objectives qui se révèlent en dépit de toute subjectivité. En font partie, par exemple, le milieu professionnel et social de la famille, les cercles de relations des parents, la différence d'âge des couples, le nombre des enfants élevés dans la famille, ses bases matérielles, les conditions de logement, les lectures préférées, les lieux de villégiature, etc. Ensuite, nous obtenons des indications sur l'expérience subjective, son exploitation, son appréciation et son orientation éventuelle. À la différence de données recueillies au premier niveau, il s'agit ici de témoignages nécessitant

(1) Jürgen Habermas : *Erkenntnis und Interesse* (Connaissance et intérêt), Francfort s/M., 1973, p. 321.

d'être replacés dans le contexte herméneutique et d'être soumis à l'analyse critique de l'histoire. Sans une réflexion approfondie sur leurs motivations, situation et intention, les témoignages personnels d'un individu n'ont qu'une force limitée pour le chercheur en histoire.

À l'aide d'environ 350 autobiographies, imprimées ou non, complétées par d'autres témoignages personnels tels que les journaux intimes, les lettres, les chroniques et entretiens familiaux qui fournissent, de l'intérieur, une vue sur la bourgeoisie allemande et anglaise du XIX^e siècle (1), nous allons ici clarifier la signification des idées de « haute culture » et de « réussite » dans une famille anglaise ou allemande de la bourgeoisie de cette époque. Le critère de sélection dans le fonds des témoignages personnels relève, en règle générale, de la profession du chef de famille, d'ordinaire masculin. Les pères de la plupart des auteurs, hommes et femmes, exerçaient des professions bourgeoises plus ou moins semblables en Allemagne et en Angleterre. Leur niveau de culture, académique ou équivalent, leur permettait d'exercer l'activité de médecin, architecte, ecclésiastique, ingénieur, journaliste, juriste, professeur de collège ou d'université, ou encore de banquier, entrepreneur, commerçant. Ces informations subjectives provenant d'autobiographies sont recoupées par d'autres sources comme les journaux de famille, les livres de raison ou les correspondances et sont confirmées par les résultats de la recherche contemporaine. Lors de cette sélection, on a, de plus, voulu différencier les témoignages d'après leur nationalité, sexe et époque pour appréhender les similitudes possibles, les différences et les évolutions (2).

Comment les auteurs de mémoires vécues ont-ils décrit leurs premiers pas sur le chemin de la haute culture ? Comment la pratique bourgeoise de la réussite leur a-t-elle été transmise ? Quelles variantes, par rapport au sexe ou au temps, ce transfert de valeurs dénote-t-il ? Avec quelles conséquences pour l'expérience de soi et l'autoformation des fils et filles de la bourgeoisie ? Telles sont les questions qui ont guidé notre étude.

(1) Il s'agit ici d'un élément d'une étude plus large portant sur le rôle de la culture – anthropologique au sens large – dans la vie familiale bourgeoise en Allemagne et en Angleterre. Cf. Gunilla-Friederike Budde : *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien, 1840-1914* (Sur le chemin de la vie bourgeoise. Enfance et éducation dans les familles bourgeoises allemandes et anglaises, 1840-1914), Göttingen, 1994.

(2) Pour plus de précisions sur les sources, cf. aussi *Ibid.*, pp. 465-484.

2. La haute culture dans les maisons bourgeoises

L'optimisme pédagogique selon lequel les petits bourgeois et bourgeoises deviendraient respectables grâce à leur éducation ne pouvait pas être mieux développé à l'échelle européenne que par les membres mêmes de la bourgeoisie. Ils disposaient en effet des moyens matériels, du loisir nécessaire et de la motivation missionnaire pour faire profiter leurs enfants d'une éducation consciente et parfaitement verbalisée. Les parents du XIX^e siècle ont été, bien moins que ceux de l'époque récente, concurrencés par l'influence, d'abord lente puis grandissante, de l'école qui profitait surtout aux garçons. Avant 1914, c'était encore et surtout la famille qui créait les bases d'une « culture bourgeoise » et d'un processus de formation bourgeoise, les transmettant à la génération suivante. De surcroît, elle a transformé les éléments cognitifs de l'enseignement, les a assimilés comme normes et transposés dans un style de vie bourgeois (1).

Une caractéristique essentielle de l'éducation des jeunes bourgeois du XIX^e siècle était la qualité de leur expression verbale. C'est par un discours pour ainsi dire « raisonnable », non par l'imitation et de moins en moins par des châtiments corporels, que les enfants de bourgeois devaient accueillir et assimiler les arguments des parents et les maximes pédagogiques. Selon ce même principe, l'importance de la langue devint générale dans les rapports entre les générations. Les parents consignaient les premiers mots des enfants dans des journaux et des chroniques familiales. Les expressions enfantines et les jeux de mots étaient enregistrés, transcrits, intégrés dans la tradition familiale et transmis à la génération suivante.

Le respect croissant des règles du langage et des connaissances langagières élaborées, sensibilisant l'enfant au ton discret, conditionnait très largement les relations familiales. Les histoires privées, les façons de s'adresser la parole, les surnoms, les anecdotes des anciens, les bons mots et les *perennial family jokes* (2) créaient un lieu jalousement protégé de convivialité interne à la famille, donc peu accessible aux étrangers, au sein duquel de nouveaux liens étaient tissés chaque jour, reliant tous les membres du réseau familial (*family*

(1) M. Rainer Lepsius : *Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung* (La bourgeoisie de culture en tant que socialisation d'une catégorie). In : *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, tome III : *Lebensführung und ständische Vergesellschaftung* (Conduite de vie et socialisation d'un groupe social), Stuttgart, 1992, pp. 8-18.

(2) Fritz Haas : *Erinnerungen* (Souvenirs), Kempowski Archiv 2715, p. 46; Helen Cork : *In our infancy. An autobiography 1882-1912*, Cambridge, 1975, p. 22.

network). Ce n'est pas la simple existence d'un tel réseau se développant sous différentes formes dans les couches supérieures et inférieures de la bourgeoisie, mais c'est surtout sa facture qui en faisait un apanage de classe. Grâce au recours permanent à une formation culturelle, plus ou moins prégnante, même dans la vie quotidienne, on affichait nettement une priorité dans le style de vie quotidien.

Déjà, la socialisation précoce des enfants de bourgeois visait à les faire participer d'une façon adéquate à ces formes d'interaction. La « belle langue », c'est-à-dire l'intonation et la prononciation sans accent (1) ni dialecte, ainsi que le choix assuré d'une désinence grammaticale correcte, constituait leur fonds linguistique. C'est avec une fierté affichée que l'épouse du commerçant berlinois, Hélène Eyck, notait en 1895 le succès de cet objectif chez sa fille Lilli, âgée d'à peine deux ans : « Sa façon de parler est particulièrement unique. Elle parle très correctement, ne confond jamais 'mir' avec 'mich', parle constamment à la première personne et ce depuis l'âge de trois à quatre mois, s'adresse à chacun avec un 'tu' des plus charmants et forme des phrases, bien qu'enfantines, toujours claires à comprendre et bien construites » (2). Ce qui relevait du langage familier ne devait pas non plus être négligé à l'écrit. Avant leur entrée à l'école, les enfants étaient soumis à des exercices variés de rédaction, effectués sous contrôle strict des parents. Les lettres d'enfants, assorties de corrections d'orthographe et de grammaire, revenaient souvent à leurs expéditeurs avec des louanges sur le style, des exhortations à la calligraphie ou des blâmes, la réplique parentale pouvant aussi contenir un commentaire critique sur la qualité de la missive. « Ce n'est qu'aujourd'hui que je réponds à ta dernière lettre qui est très détaillée et très bien écrite. C'est jusqu'ici ta meilleure et ta plus belle lettre et je me réjouis d'y pouvoir constater un progrès. » C'est ainsi qu'un régisseur de domaine commençait sa réponse écrite à son fils de treize ans. Clara Schumann se montrait en revanche bien moins satisfaite lorsqu'elle écrivait : « À l'avenir, je te renverrai toujours tes lettres avec des observations sur les passages défectueux afin que tu

(1) Angelika Linke : « Zum Sprachgebrauch des Bürgertums im 19. Jahrhundert. Überlegungen zur kultursemiotischen Funktion des Sprachverhaltens » (Pratique langagière dans la bourgeoisie du XIX^e siècle. Considérations sur la fonction sémio-culturelle du comportement langagier), in Rainer Wimmer (éd.) : *Das 19. Jahrhundert. Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch* (Le XIX^e siècle. Racines et histoire de la langue allemande actuelle), Berlin, 1991, pp. 250-281.

(2) Helene Eyck : *Tagebuch* (Journal intime), mention du 7/10/1895, Privatarchiv UFJ Eyck, University of Calgary.

en tires profit » (1). Une série d'autobiographies rapporte en outre que les enfants devaient souvent rédiger les récits des excursions familiales ou de villégiatures estivales portant la mention « à écrire dans le journal » ou « à écrire pour le cadeau de Noël du père » (2). La formulation des expériences a en même temps discipliné le niveau de perception du concret et amélioré la maîtrise de la langue. Cet entraînement précoce n'est pas pour rien dans la valorisation de l'écriture et dans le processus d'autoformation bourgeoise.

La bourgeoisie ne promouvait pas que la belle langue dans les relations orales et écrites. Elle savait aussi apprécier, en tant que récipiendaire, les formes esthétiques du parler. La « culture bourgeoise » des loisirs du XIX^e siècle a été dominée de façon insigne par la lecture individuelle et collective. Des bibliothèques bien remplies, si l'on en croit les autobiographes, garnissaient en plus ou moins grand nombre les murs des maisons bourgeoises et devaient ostensiblement matérialiser l'inclination culturelle de la bourgeoisie. Pour distraire de l'impression de simple « spectacle », on s'efforçait, encouragé par les bonnes règles de la société et l'écho positif de sa propre expérience, d'insérer dans la conversation des extraits de lecture sous forme de citations. « Learn by heart the finest passage of great writers, and especially all the most musical parts, so as to be able to recite them as language that occurs quite naturally, without any effort or a thought », tel était le conseil donné à ses lectrices et lecteurs (3) par le magazine familial *The Englishwoman's Domestic Magazine*. Un enfant, né en 1863, raconte que son père, notaire, disposait d'une riche réserve de citations et clamait à chaque printemps : « la rivière et les ruisseaux se sont libérés de leurs glaces ». Il ne pouvait parler de la Pentecôte sans ajouter « cette fête charmante » et entonnait

(1) Eduard Blomeyer, lettre à son fils Friedrich du 21/6/1870, Privatarchiv Blomeyer, Haus Beck; Clara Schumann à Julie Schumann, lettre du 12/11/1889 in Clara Schumann : *Mein liebes Julchen. Briefe von Clara Schumann an Julie Schumann an ihre Enkeltochter Julie Schumann* (Ma chère petite Julie. Lettre de Clara Schumann à sa petite fille Julie Schumann), Munich, 1990, p. 104. Nombreux autres exemples de lettres d'éducation parentale adressées au cours du XIX^e siècle en nombre croissant aux enfants bourgeois allemands et anglais in Angela et Andreas Hopf (éd.) : *Geliebtes Kind. Elternbriefe aus zwölf Jahrhunderten* (Cher enfant. Lettres parentales de douze siècles), Munich, 1986, et Ludwig Fertig (éd.) : *Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900* (Projet d'éducation et de vie. Lettre sur l'éducation de 1750 à 1900), Darmstadt, 1991.

(2) Hedwig Heyl : *Aus meinem Leben* (De ma vie), Berlin, 1925, p. 15; Theodor Heuss : *Vorspiele des Lebens. Jugenderinnerungen* (Préludes de vie, souvenirs de jeunesse), Tübingen, 1964, p. 159.

(3) « English and how to speak it » in *Englishwoman's Domestic Magazine* 39, 1863, pp. 112-117.

automatiquement en voyant des pins : « qui vous a fait grandir si haut ? ». Une fille de professeur, née en 1881, trouvait indispensable de déclamer à deux voix (1), avec son père, à Pâques, la scène de Pâques de *Faust*. D'autres auteurs avaient choisi comme exemple le *Dichtung und Wahrheit* (Poésie et Vérité) de Goethe. D'autres encore agrémentaient leurs récits de sentences et d'allusions aux classiques. Il fallait de vastes connaissances en belles lettres pour participer aux jeux culturels, fleuron des loisirs familiaux. Un fils d'ingénieur diplômé reconstituait ainsi vers 1901 une récréation typiquement familiale. « C'est ici qu'on pratiquait les jeux de société rangés dans le tiroir de la grande table des repas, en particulier le « jeu des sept familles de poètes », source de plaisirs inépuisable : « As-tu peut-être les *Vagues de la Mer et de l'Amour* de Grillparzer ? Non, je regrette, mais tu me passeras certainement le *Rosamunde* de Körner et *La Sagesse du Brahmane* de Rückert » (2). C'est la même ambiance de culture policée que rapporte une fille d'une famille d'entrepreneurs anglais, deux décennies plus tôt : « There was one at which I firmly drew the line ; this was called 'Styles'. All you were asked to do was to compose in a few minutes on some given theme a piece of prose in the style of any well known author, say, Carlyle, Ruskin or Meredith. The other players had to guess, whom you were imitating » (3).

Même si beaucoup d'auteurs d'autobiographies ont eu tendance, après coup, à mettre en exergue le raffinement culturel de la lecture à la maison parentale, beaucoup d'entre eux ont cependant ressenti la littérature comme une aide et un enrichissement de la vie. Avec son monde – doté de ses propres règles et de son propre poids –, elle pouvait offrir des orientations sur la réalité et des jugements, amorcer des échanges de propos et pensées et les réconcilier avec les contraintes de la société. La réserve disciplinée que la société bourgeoise du XIX^e siècle exigeait surtout des hommes pouvait être momentanément allégée par des émotions intenses, tandis que les bourgeoises tiraient matière à s'évader en rêves de leur rôle réduit à la famille. Ce n'est pas un hasard si beaucoup de romans contemporains inversaient l'attribution des rôles dans la bourgeoisie et brossaient le portrait d'hommes sensibles et de femmes rigoureuses ; raison pour laquelle

(1) Hermann Bahr : *Selbstbildnis* (Autoportrait), Berlin, 1923, p. 20 ; Elly Heuss-Knapp : *Ausblick vom Münsterturm. Erinnerungen*, (Vue de la tour de la cathédrale, Souvenirs), Tübingen, 1958, 6^e éd., p. 32.

(2) Hermann Heimpel : *Die halbe Violine. Eine Jugend in München...* (Le demi violon. Une jeunesse à Munich), Francfort s/M., 1985, p. 84.

(3) Cynthia Asquith : *Remember and be glad*, Londres, 1952, p. 13.

on mettait particulièrement les bourgeoises du XIX^e siècle (1) en garde contre les effets pervers de la lecture. En outre, la littérature servait de lien entre la communication familiale et sociale et aidait les êtres sensibles à se reconnaître. Pour Cynthia Asquith, la fille d'un entrepreneur, née vers 1880, de la réponse par oui ou par non à la question : « Do you like Charles Dickens ? » dépendait le premier contact avec de nouvelles relations (2). Ce sont surtout les classiques anciens, ou du début du XIX^e siècle, qui composaient le répertoire bourgeois allemand et anglais. Dépassant les frontières, on lisait les « vieux maîtres » : Dante, Shakespeare, Goethe et Schiller. À côté d'eux, on trouvait aussi dans les bibliothèques allemandes, avant E.T.A. Hoffmann, Jean-Paul, Hölderlin, Brentano, Eichendorff, Uhland et Fontane. En Angleterre, à côté de Shakespeare, Tennyson, Carlyle, Byron, Trollope, Coleridge, Thackeray, Dickens, Disraeli faisaient partie des auteurs les plus prisés. À la suite de la « découverte de l'enfant » mise en avant dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1973) de Philippe Ariès, une littérature conçue spécialement pour les enfants s'était répandue sur le marché du livre dans le dernier tiers du XVIII^e siècle et son flot devait grossir au cours du XIX^e siècle. « A bookshelf especially devoted to them », telle était la réclame faite en 1879 par un conseiller en aménagement de chambres d'enfants (3). Beaucoup de parents bourgeois allemands et anglais encouragèrent cette proposition et contribuèrent à faire garnir peu à peu les étagères des enfants. « Lorsque nous étions très petits, nous avons déjà une étagère pour nos livres d'images et cette étagère grandissait avec nous. Elle devint un rayon, puis nous rattrapa et nous dépassa en hauteur », écrivait le fils, né en 1893, d'un conseiller à la Cour de Justice de Berlin (4). Ces nouveaux venus sur le marché mirent à l'unisson, dans un esprit éducatif, imaginatif et amusant, souhaits des enfants et intérêts des parents. On retrouve ensuite dans les deux pays des matières aussi bien moralisatrices que fantastiques, ainsi que des romans d'aventures côtoyant de vieilles légendes, des histoires illustrées et des histoires d'animaux.

(1) Cf. aussi l'essai d'Elaine Showalter : « Ausbruchspantasiën. *Ehebruch, Mord und Bigamie in der englischen Trivialliteratur* » (Idées de rupture. Adultère, meurtre et bigamie dans la littérature triviale anglaise) in Claudia Honegger et Bettina Heintz (éd.) : *Listen der Ohnmacht* (Ruses de l'impuissance. De l'histoire sociale des formes de résistance des femmes), Francfort s/M., 1981, pp. 259-275.

(2) Cynthia Asquith : *Remember*, op. cit., p. 115.

(3) « Houses, and how to furnish them. VIII : the day nursery » in *English-woman's Domestic Magazine* 177, 1879, p. 133.

(4) Hans Fallada : *Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes, Erfundenes* (Chez nous autrefois à la maison. Vécu, appris et inventé), Reinbeck près de Hambourg, 1955, p. 143.

Même si les parents et les proches choisissaient les livres en fonction du sexe en réservant aux garçons l'aventure et l'histoire et aux filles des contes, des sagas familiales et des récits fantastiques, les enfants se chargeaient de dépasser cette sélection par des échanges. « Lorsqu'on avait fini son propre livre », c'est ainsi que Helene Lange, née en 1848 et fille de commerçant, se souvient de cette pratique, « alors venait le tour des livres des frères » (1). Beaucoup de filles de famille qui avaient été tenues éloignées du monde des garçons, trouvaient un plaisir particulier à retrouver, au moins en imagination, des jeux de garçons plus passionnants (2). Ce fut le cas d'une fille de médecin, née en 1885, qui transformait en odyssées les quelques courts trajets loin de la famille. « Le chemin de l'école, ainsi que celui, peu apprécié, du cours de piano, devinrent, en relation avec le roman d'aventure en cours de lecture, et dans lequel j'étais l'acteur principal, des entreprises périlleuses où le parapluie emporté à contre-cœur devenait une arme, me croyant à cheval en galopant » (3). Cette intrusion dans les bibliothèques des frères est symptomatique du processus d'autoformation féminine de seconde main. Voulaient-elles participer au monde masculin des expériences ou prenaient-elles cette initiative personnelle à l'encontre de résistances parentales ou autres ? Mais les garçons voyaient dans la littérature un anti-monde utopique, nourrissant leurs fantasmes d'aventures (4). Les fils de bourgeois, particulièrement peu doués pour les études, compensaient leurs échecs scolaires en entrant parfois dans le rôle d'un héros tout puissant. Leurs parents, au contraire, craignant qu'une lecture incitant à l'évasion ne les coupât du réel, interdisaient souvent de lire, pour sanctionner de mauvaises notes.

Outre ces lectures enfantines, les enfants de bourgeois allemands et anglais avaient, en cachette, accès aux bibliothèques des parents et des aînés. Qu'un classique leur tombât entre les mains était toléré ou souvent même favorisé. C'est ainsi qu'un lien culturel se créait entre les parents et les enfants qui servait au transfert et au consensus des

(1) Helene Lange : *Lebenserinnerungen* (Mémoires d'une vie), Berlin, 1925, p. 57.

(2) *Ibid.*, p. 12.

(3) Ina Seidel : *Meine Kindheit und Jugend. Ursprung, Erbteil und Weg* (Mon enfance et ma jeunesse. Origine, héritage et voie), Stuttgart, 1935, p. 60.

(4) Cf. Gerhard Haas : « Der blaue Nebel großer Fernen. Reiseberichte und Reiseabenteuer in der Kinder- und Jugendliteratur » (Le brouillard bleu des horizons lointains. Récits et aventures de voyages dans la littérature pour l'enfance et la jeunesse) in Hermann Bausinger et al. (éd.) : *Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus* (Culture de voyage. Du pèlerinage au tourisme moderne), Munich, 1991, pp. 270-276.

valeurs. Ce sont précisément les pères qui, invités exceptionnels, se retrouvaient dans les chambres de leurs rejetons et s'efforçaient d'utiliser cette expérience commune de lecture comme un appel à la communication et à la conversation.

La discussion littéraire au sein de la famille et du cercle d'amis, passant ainsi du cadre individuel au cadre semi-public, revêtait parfois, par la lecture à haute voix et la récitation dramatique avec répartition des rôles, le caractère d'une représentation. Un pas de plus fut fait lorsque les enfants surtout, et les jeunes gens, ne se contentant pas de lire les pièces, les transformaient en représentations devant un public familial ou ami. Mais le nombre croissant des séries de publications qui affluèrent sur le marché dans la deuxième partie du siècle – adaptations de classiques à prix abordables, proverbes dramatisés, comédies, pièces en un acte et monologues – leur était particulièrement destinées (1). Des garçons aussi bien que des filles pouvaient se draper dans le rôle de directeur de théâtre lorsque les dramuscules étaient mis en scène, non pas tels quels, mais en miniature. Les théâtres de marionnettes et *toy theatres* qu'on utilisait pour de telles représentations faisaient déjà partie, depuis le XVIII^e siècle, des jouets préférés et ne devaient pas perdre plus tard en popularité. Presque tous les enfants de bourgeois, quels que soient leur nationalité ou leur sexe, possédaient un tel théâtre en miniature, dont la variété des décorations, des coulisses et des marionnettes était extrêmement riche. Le théâtre ludique offrait une possibilité de divertissement qui, au-delà des sexes et des générations, se faisait l'écho des événements théâtraux professionnels de l'époque en les imitant, les reproduisant ou les modifiant de façon originale. Le fait que des enfants de bourgeois aient repris dans leur répertoire ce qu'ils avaient vu lors de leur première sortie au théâtre ou à l'opéra, que les parents les aient préparés lors de cette première, ou que des essais poétiques soient adaptés par les acteurs ou les marionnettes au modèle des représentations, témoignait d'une familiarité précoce et d'une maîtrise du monde du théâtre. La littérature, ainsi présentée, acquérait une dimension plus intense grâce à ces adaptations théâtrales.

La sortie, hors des salons dorés des cours, des galeries de tableaux, des orchestres, opéras et troupes de théâtre et leur entrée

(1) La maison d'édition Reclam fondée en 1867 donna le signal de départ de cette tendance suivie par beaucoup d'autres éditions. Cf. aussi Hans Peter Bayerdörfer : « Theater und Bildungsbürgertum zwischen 48er Revolution und Jahrhundertwende (Théâtre et bourgeoisie de culture entre la Révolution de 48 et la fin du siècle » in Lepsius (éd.) : *Bildungsbürgertum III* (Bourgeoisie de culture), pp. 42-64.

dans des bâtiments publics conçus à cette fin, et souvent à l'initiative de bourgeois, conféra de l'intérêt et de l'importance à la pratique culturelle (selon la formule de Pierre Bourdieu), au-delà du cadre familial. On passait pour amateur d'art lorsque la famille se rendait endimanchée vers les lieux de culture, au foyer ou en salle de spectacle et que l'on rencontrait un public du même milieu. On manifestait sa propre activité naturelle vis-à-vis des visiteurs des maisons bourgeoises par des objets d'art décoratifs et surtout par le piano, d'un prix exorbitant pour les classes inférieures et encombrant par son poids. Son entrée spectaculaire manifestait déjà ostensiblement sous quelle forme la bourgeoisie prenait une part active à la haute culture, soit dans le huis clos des foyers bourgeois, pour ainsi dire domestiquée et réservée à un public privé ou, au plus, semi-public. Les drames, spécialement écrits pour le théâtre à domicile et ponctués de morceaux de piano facilement jouables, offraient une base adéquate à ce genre d'exercice artistique. C'est précisément cette littérature de drames et de notes musicales que la scène de théâtre et le podium pour concert invitaient à introduire dans la « pièce noble » des familles allemandes et anglaises, permettant ainsi une relation dilettante et légère avec l'art.

Ce rapport avec l'art à usage domestique et dont le caractère, décrit par des témoins, restait inaccessible aux couches sociales inférieures en raison de son coût et du temps exigé, donne à penser qu'en dehors du monde professionnel paternel, l'identité bourgeoise ait également cherché à se fonder sur une base familiale élargie à l'ensemble de ses membres. En même temps, la convivialité bourgeoise – limitée au cercle familial ou étendue à d'heureux élus – se ramifiait plus ou moins autour de l'exercice artistique, à tel point qu'il ne se passait pas une soirée familiale sans lecture ou exécution d'un morceau de piano, aucun anniversaire ou fête de Noël sans poème ou chant et peu de rencontres familiales ou soirées d'amis sans un exposé déclamatoire ou musical. Elle se créait une forme authentique d'auto-représentation qui mettait à l'unisson des éléments autant individuels que communautaires. À la différence des règles bien plus ritualisées et traditionnelles de la société aristocratique qui normaient le comportement d'une façon rigide et contraignante, la bourgeoisie avait très souvent recours, dans les rapports réciproques, à la riche palette de l'art. Ce n'est pas une étiquette qui structurait la convivialité mais un savoir culturel choisi.

La bourgeoisie limitait à la famille et aux amis le cadre de ses productions artistiques ; on ne trouvait chic de faire battre un cœur qu'au salon et dans la chambre d'enfants, et il était élégant de monter des aquarelles sur chevalet en les accompagnant de commentaires et de

chants. Ce genre de pratique reflétait l'ambivalence de l'art dans la culture bourgeoise. D'une part, il fallait disposer d'un réel savoir artistique pour organiser agréablement les séances domestiques pour tous les participants. D'autre part, il ne fallait pas non plus se donner en spectacle et dominer plus que de mesure, car le génie risquait de se marginaliser en isolant autrui. L'interdiction de se produire au théâtre et de lire, qui pesait sur de nombreux fils considérés ici comme peu doués et sur quelques jeunes bourgeoises aux aspirations vite étouffées, reflétait cet exercice d'équilibre entre le zèle artistique et le scepticisme des artistes auquel se livraient les parents allemands et anglais lors de la socialisation artistique de leurs enfants. On se plaisait à vanter ses soirées en présence d'un poète connu ou d'une diva célébrée, que l'on invitait à manifester leur talent et qui contribuaient également, en claqueurs experts, à certifier le perfectionnisme et le dilettantisme des hôtes et de leurs rejetons. Mais l'admiration que l'on éprouvait pour les « bohémiens » ne pouvait dépasser un certain degré. Il s'agissait par exemple d'empêcher un mariage qui aurait attaché sa famille au monde de l'art ou même la dérive d'un rejeton. Même si, par sa passivité, le public prenait au sérieux l'art mis en scène dans les institutions publiques, la seule approche d'une activité artistique professionnelle contredisait la logique bourgeoise. Ce n'est que lorsqu'il y allait de l'avenir professionnel des enfants bourgeois allemands et anglais que les parents rappelaient efficacement comment se situer par rapport à l'art. La passion pour l'art et son encouragement passaient pour souhaitables et recommandables, tandis qu'une profession artistique aurait fait éclater le cadre d'une existence bourgeoise respectable.

3. Pratique différentielle de la réussite ? « Réussite des garçons », « réussite des filles »

Les enfants de bourgeois devaient accepter le plus tôt possible les valeurs de la réussite couplées aux vertus complémentaires, telles que l'activité infatigable, l'organisation du temps, la stricte autodiscipline et une force de volonté inébranlable. Il fallait ensuite les intérioriser et les mettre à l'épreuve sur des terrains partiellement variés selon le sexe. Tandis que peu de variantes se dessinaient, dans le domaine de la haute culture, entre le féminin et le masculin et qu'éloge et fréquentation de la haute culture constituaient un critère d'identification, au-delà des sexes, de la formation bourgeoise, des différences très marquées apparaissaient quant aux chances de réussite.

C'est avant tout par l'exemple de leurs parents que les fils et filles de la bourgeoisie allemande et anglaise pouvaient pressentir leur

avenir. Pères et mères s'efforçaient de valoriser, et d'enseigner dans la pratique, la passion et l'énergie que demandaient la profession apprise à l'école et la vocation « naturelle » (1). Contrairement à leurs contemporains prolétaires, dont les parents ne cachaient pas le poids du travail et qui ne pouvaient en dispenser leurs enfants, les petites bourgeoises et les petits bourgeois devenaient témoins d'une sublimation du travail par leurs parents. Très tôt, les parents expliquaient que la profession ne devait pas servir uniquement au gain matériel mais aussi à l'épanouissement individuel. La profession du père était valorisée parce qu'elle était exercée loin de la famille et qu'il s'y rattachait pour les enfants une aura de mystère, d'autant que la séparation nette du lieu de travail et d'habitation s'imposait de plus en plus. C'est précisément cet aspect caché qui conférait à l'activité du père quelque chose de particulier, le lieu de travail, dont les enfants étaient généralement tenus à l'écart, ayant également un attrait énigmatique. C'était un « lieu saint où l'on ne pénétrait que sur ordre », « ce qu'il y a de plus sacré », une pièce « glaciale et terrifiante » de solennité, dans laquelle on n'entrait que rarement et timidement, en aucun cas sans autorisation clairement formulée, si l'on ne voulait pas se rendre coupable du « plus grand blasphème » (2). En faisant de leur lieu de travail un endroit sacré bien distinct de la famille, les pères divinisaient le travail qu'ils y effectuaient. Cette éthique du travail allait de pair avec la fierté bourgeoise quasi religieuse de la profession, que les pères de formation académique tout particulièrement montraient à leurs enfants, et que les femmes et hommes auteurs de témoignages ont perpétué par le choix de leur terminologie (3).

(1) Pat Thane a bien noté l'éthique du travail comme but de socialisation dépassant les différences entre les sexes et souligné la contradiction de l'image de la femme bourgeoise oisive. Cf. Pat Thane : « Late Victorian women » in : Ferry R. Gourvish et Alan O'Day (éd.) : *Late Victorian Britain, 1867-1900*, Londres, 1988, pp. 175-208.

(2) Ludwig Curtius : *Deutsche und antike Welt. Lebenserinnerungen* (Les Allemands et le monde antique. Souvenirs). Stuttgart, 1950, p. 68 ; Paul O. Höcker : *Kindzeit. Erinnerungen* (Souvenirs d'enfance). Berlin, 1919, p. 59 ; Ronald Carton : *The gentle adventure. A Victorian Prelude* (La douce aventure. Prélude victorien), Londres, 1933, p. 32 ; Reinhard Piper : *Mein Leben als Verleger. Vormittag-Nachmittag* (Ma vie en tant qu'éditeur. Matin - après-midi), Munich, 1964, p. 15 ; Klaus Mann : *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht* (Le tournant. Récit d'une vie), Munich, 1981, p. 29.

(3) Ce phénomène est décrit également par Hansjoachim Henning : *Das westdeutsche Bürgertum in der Epoche der Hochindustrialisierung 1860-1914. Soziales Verhalten und soziale Strukturen. Teil I : Das Bildungsbürgertum in den preußischen Westprovinzen* (La bourgeoisie ouest allemande à l'époque de la grande industrialisation : 1860-1914. Comportement social et structures sociales. Première partie : La bourgeoisie cultivée dans les provinces de la Prusse Occidentale), Wiesbaden, 1972, p. 488, où il voyait se marquer particulièrement le fossé entre la performance appliquée et le résultat matériel, plus que dans la bourgeoisie économiquement active. Il était donc demandé un plus grand idéalisme.

Ce qui était consciemment mis en valeur par les parents influençait concrètement la vie quotidienne des enfants de la bourgeoisie allemande et anglaise au point que le déroulement de leurs journées était soumis, dès le plus jeune âge, à une planification rationnelle. L'accomplissement ponctuel du devoir est le mot clef qui revient comme un leitmotiv dans les souvenirs des enfants de la bourgeoisie et de tous les membres de la famille. Le père, qui était entièrement pris par les obligations professionnelles, et la mère, qui se sacrifiait pour la famille, étaient les modèles d'une vie auto-disciplinée. Très tôt, on essayait de donner aux enfants l'habitude d'organiser leur temps de manière rationnelle et méthodique, condition indispensable pour les devoirs qui leur incomberaient. Bien que le travail ne fût pas, pour les enfants bourgeois, subordonné au gain matériel, et plutôt une valeur abstraite qu'une déterminante concrète de leur prime jeunesse, ils n'avaient cependant pas le droit d'être oisifs. Avant même d'aller à l'école, la journée des enfants de la bourgeoisie devait se dérouler selon un emploi du temps bien rythmé par divers cours particuliers et tâches quotidiennes.

C'étaient surtout les membres masculins de la famille bourgeoise qui exerçaient et subissaient la pression des attentes scolaires. La formation des fils, la meilleure possible et en principe très chère, était au centre du principe d'éducation bourgeoise auquel devaient se plier tous les membres de la famille. Des fils, on attendait en contrepartie qu'ils ne déçoivent pas les espoirs mis en eux. Si les fils ne se montraient pas dignes de ces attentes, les parents portaient sur eux des jugements sévères. Ainsi, en 1881, le fondé de pouvoir de la banque berlinoise Bleichröder écrit dans la chronique familiale à propos de ses fils de sept, huit et neuf ans : « Hans est extraordinairement faible à l'école, il ne sait pas penser le moins du monde et semble très peu doué. Les autres enfants ne sont pas non plus des héros spirituels : ils n'assimilent pas beaucoup. Même l'application et l'attention sont très moyennes. Les garçons nous ont donné beaucoup de soucis et de tracas au cours de l'année à cause de l'école » (1). Plus les sacrifices que la famille avait à faire pour que les fils aillent à l'école étaient lourds, plus étaient élevés les espoirs et les souhaits des parents auxquels étaient confrontés les garçons de la bourgeoisie, et plus pesait sur eux la responsabilité de donner satisfaction à ces attentes. À la fin du siècle, les suicides d'élèves prirent une grande importance, ce qui montre bien que beaucoup de fils de la bourgeoisie n'étaient pas à la

(1) Citation dans Ingeborg Weber-Kellermann : *Vom Handwerkersohn zum Millionär. Eine Berliner Karriere des 19. Jahrhunderts* (Du fils d'ouvrier au millionnaire, une carrière berlinoise au XIX^e siècle), Munich, 1990, p. 66.

hauteur de cette attente. « Tout comme les accidents de chemins de fer et les chutes de touristes, les suicides d'élèves semblent devenir une rubrique permanente des journaux allemands ». Voilà ce qu'écrivait, vers 1908, un professeur du lycée de Steglitz au début de son traité sur le suicide des écoliers (1). Parmi ceux qui rédigeurent une autobiographie dont nous parlons ici, quatre fils de la bourgeoisie allemande jouèrent avec l'idée de mettre eux-mêmes fin à leur jours par crainte d'échec scolaire (2) et deux furent témoins du suicide d'un camarade (3).

Même à distance, la surveillance familiale continuait à s'exercer. Lorsque les enfants étudiaient en un lieu éloigné de leur domicile, les pères faisaient de temps en temps une apparition pour se renseigner sur la progression des études, ou attendaient des comptes rendus écrits et détaillés par courrier, ou encore envoyaient un parent en inspection. En 1887, le candidat au doctorat Max Weber se sentait bien embarrassé, comme il l'écrivait à sa cousine : « Cet été, c'était vraiment bizarre, c'était comme si ma famille s'était rendue à Heidelberg uniquement pour me bombarder à l'arme lourde, à bout portant : mon père représenté par Fritz, ma mère, elle, par lettre et par l'entremise de ton père, pour savoir si je passerai mon examen de doctorat » (4).

Quand des membres masculins de la bourgeoisie insistaient, dans leurs témoignages, sur la pression que l'on exerçait pour obtenir des résultats, et assumaient ainsi le modèle d'une carrière pleine de succès, réalisée en dépit de nombreux obstacles, en se basant sur le seul mérite personnel, ils ne se rendaient pas compte qu'en fait des perspectives beaucoup plus variées leur étaient offertes que celles qui étaient ouvertes aux filles. Au XIX^e siècle, l'ambition des parents pour les filles était tout autre que celle qu'ils avaient pour leurs frères.

(1) Ludwig Gurlitt : *Schülerselbstmorde* (Les suicides d'élèves), Berlin, 1908, p. 5.

(2) Gerhart Hauptmann : *Das Abenteuer meiner Jugend* (L'aventure de ma jeunesse). 2 vol., Berlin, 1937; Ernst von Hippel : *Meine Kindheit im Kaiserlichen Deutschland* (Mon enfance dans l'Allemagne impériale), Meisenheim am Glan, 1975, pp. 33-34; Rudolf Paulsen : *Mein Leben. Natur und Kunst* (Ma vie. Nature et art), Berlin, 1936, p. 15; Walter Schott : *Ein Künstler-Leben und gesellschaftliche Erinnerungen aus kaiserlicher Zeit* (Une vie d'artiste. Souvenirs de la société à l'époque impériale), Dresde, 1930, p. 36.

(3) Fritz Bode : *Glückliche Tage. Klänge und Bilder aus der Jugendzeit eines alten Kurhessen* (Jours heureux. Bruits et images de la jeunesse d'un vieux Hessois), Kassel, s.d., p. 125; Th. Heuss : *Vorspiele*, op. cit., p. 98.

(4) Max Weber : « Brief an Emmy Baumgarten vom 21.10.1887 » in : *Jugendbriefe* (« Lettre à Emmy Baumgarten du 21/10/1887 » in : Lettres de jeunesse) du même auteur, Tübingen, 1936, p. 275.

Tandis que les parents de la bourgeoisie allemande et anglaise surveillaient attentivement les succès et échecs scolaires et universitaires de leurs fils, ils ne portaient à la formation secondaire des filles qu'un « intérêt amusé » (1). Il n'y avait pas de sanction pour les échecs scolaires de ces dernières. Tandis que pour les garçons, la formation et le choix de la profession étaient au premier plan, il s'agissait pour elles d'acquérir des connaissances en gestion ménagère, et de l'assurance en société, pour ensuite, au moment opportun, pouvoir faire un « bon parti » et satisfaire à l'idéal d'une bourgeoisie aux côtés de son époux. Les pères laissaient délibérément la plus grande responsabilité de cette éducation, non pas à des instances extérieures à la famille, mais bien plutôt à sa branche féminine. Wilhelm Heinrich Riehl écrivait en 1854 que « la fille, plus que le fils, doit impérativement être gardée chez ses parents le plus longtemps possible, car si accessoirement elle va à l'école, sa formation supérieure sera toujours la maison familiale » (2).

L'affirmation de ce folkloriste célèbre, selon laquelle il ne pouvait y avoir de vraie éducation des filles qu'autodidacte, devait garder longtemps sa validité. Sans chercher à savoir si cela correspondait aux aspirations sociales de l'épouse, de la maîtresse de maison et de la mère, ou si cela menait à une formation plus avancée, les instances d'éducation secondaire ne jouèrent qu'un rôle marginal. Sans tenir compte des différents modèles de formation et de leurs diverses associations de cours à la maison et en public (3), l'instruction au sein de la famille, aussi bien en Allemagne qu'en Angleterre, se tailla la part du lion jusqu'à la Première Guerre mondiale, puisqu'il s'agissait d'atteindre avant tout l'idéal de la femme bourgeoise et non la participation féminine au monde bourgeois du travail.

Les jeunes filles de la bourgeoisie empruntaient très tôt cette voie unique d'éducation qui devait les mener à une vie de femme bourgeoise. Elles devaient apprendre à développer leurs dispositions maternelles et ménagères à l'aide de poupées et de maisons de poupées dans lesquelles étaient reproduites, de la cave au grenier, leur propre condition de logement, dans un format miniaturisé qu'elles

(1) Mary V. Hughes : *A London child of the 1870s* (Un enfant de Londres dans les années 1870), Oxford, 1987, 7e éd., p. 136.

(2) Wilhelm Heinrich Riehl : *Die Familie* (La famille), Stuttgart, 1925, p. 114.

(3) Parallèlement à l'enseignement à la maison par des parents ou des gouvernantes, les jeunes filles de la bourgeoisie fréquentaient surtout les « écoles privées pour filles », à titre exceptionnel parfois les écoles primaires ou lycées publics. Voir pour plus de détails G.F. Budde : *Auf dem Weg ins Bürgerleben* (Sur le chemin de la vie bourgeoise), pp. 227-232.

pouvaient dominer. On retrouvait en miniature les différentes fonctions de chaque pièce d'une habitation bourgeoise. Contrairement aux jeux de construction de leurs frères, la créativité ludique était limitée par l'ordre fonctionnel de l'aménagement, la touche personnelle n'étant possible que dans le cadre imposé des murs étroits de la maison de poupées (1).

Mais bientôt, les filles se piquèrent au jeu. Soit parce qu'elles devaient prendre sous leurs ailes des sœurs plus jeunes, soit parce qu'elles devaient soulager la mère et les domestiques. Au XIX^e siècle, existaient de nombreuses normes informelles pour l'accomplissement optimal des tâches ménagères mais très peu de directives standardisées et obligatoires. Les filles devaient s'approprier de manière plus ou moins autodidacte la compétence que les fils de la bourgeoisie acquéraient, pour leur profession respective, par une formation pénible et finalement certifiée par un diplôme. Au début du XIX^e siècle, la formation de maîtresse de maison s'acquerrait sur le tas, sous l'influence de l'exemple des mères ou des domestiques, des conseils des grands-mères, etc., et de l'expérience personnelle. En raison des nouvelles exigences qui leur incombaient en tant que futurs chefs de la communauté de consommation qu'était la famille, le besoin se fit sentir de modèles expérimentés et rapidement disponibles. Peu à peu, une littérature spécialisée en gestion ménagère combla cette lacune et envahit le marché du livre. Aux livres de cuisine, à l'aide desquels la consommation familiale de tous les jours et des jours de fête devait être organisée, s'ajoutèrent les livres conseils du « bon goût », qui décrivaient le comportement correct dans les relations sociales. Cependant, parallèlement à cette littérature « semi-professionnelle », les femmes de la bourgeoisie s'instruisaient, au début, auprès de parentes et amies, par des échanges oraux ou écrits. Ainsi se construisit un réseau féminin, qui posait des jalons pour le rôle de la femme bourgeoise en société.

(1) Concernant la signification des maisons de poupées, voir également Gottfried Korff : « Puppenstuben als Spiegel bürgerlicher Wohnkultur » in Lutz Niethammer (Hg.) : *Wohnen im Wandel. Beiträge zur Geschichte des Alltags in der bürgerlichen Gesellschaft* (Les maisons de poupées en tant que miroir de l'aménagement intérieur bourgeois in Lutz Niethammer (éd.) : *L'habitation en mutation. Contributions à l'histoire de la vie quotidienne dans la société bourgeoise*), Wuppertal, 1979, pp. 28-43.

4. Stratégies féminines

Si l'on en croit les témoignages autobiographiques, beaucoup de bourgeoises semblent avoir suivi ces conseils de manière plus ou moins spontanée. Les auteurs de mémoires ayant grandi pendant les dernières décennies précédant la Première Guerre mondiale reconnaissent que leurs mères avaient bravement joué leur rôle. Leurs sœurs, en revanche, cherchaient de plus en plus d'alternatives. Elles prirent suffisamment au sérieux la promesse d'égalité générale des chances, propre au programme de la société bourgeoise, et réclamèrent pour elles-mêmes des perspectives d'avenir équivalentes à celles qu'elles avaient sous les yeux avec l'exemple de leurs frères. En effet, les exemples de bourgeoises qui avaient cherché et en partie trouvé leur voie en dehors du rôle habituel de la femme s'accumulèrent à l'époque wilhelmienne et à la fin de l'époque victorienne.

En 1894, l'édition de janvier de *The Nineteenth Century* lança, avec son article « The Revolt of the Daughters » (La révolte des filles), un vif échange d'opinions sur les droits, les devoirs, les chances et les limites de la femme. Traditionnalistes et progressistes s'opposèrent. Un camp défendait le point de vue suivant : « L'idéal de la ménagère est encore, comme il l'a toujours été, le mariage dans sa propre classe sociale ou, mieux encore, dans le milieu social supérieur. Il est la finalité de l'existence et le but de toute jeune femme bien élevée, comme le leur ont inculqué leurs parents » (1). Une autre voix, plus conciliante, plaidait pour qu'on laissât faire un bout de chemin aux filles, en dehors de la famille (2). Une jeune fille se plaignit de « la longue course pleine de trivialités et de privations mentales », que les petites bourgeoises auraient à effectuer. « Beaucoup de choses, écrivait-elle, ont été dites à propos du devoir et de la beauté du sacrifice personnel et, comme il est le plus souvent dit à la partie féminine de l'Humanité, il ne faut pas s'étonner qu'une fille consciencieuse ait l'impression d'être un monstre d'égoïsme, si elle s'aventure un moment à affirmer son droit » ; elle en venait ainsi à appeler ses « sœurs » à la révolte : « la femme doit se sacrifier non pour les autres, mais pour les principes ». C'étaient des paroles nouvelles, inhabituelles dans la bouche d'une jeune femme et inacceptable par la majorité ; elles montraient en même temps à quel point la culture bourgeoise pouvait, par elle-même, être un facteur de réforme et de changement. Ceci vaut pour la société anglaise, comme pour

(1) « The Revolt of the Daughters » *The Nineteenth Century* (La révolte des filles, le XIX^e siècle), mars 1894, p. 425.

(2) *Id.*, janvier 1894, p. 27.

l'Allemagne. Dans les deux cas, les souvenirs d'enfance masquent mal des conflits entre filles et mères, particulièrement à la fin du XIX^e siècle. Plus la formation des filles se diversifiait, plus elle ouvrait la porte sur le monde. Il leur semblait d'autant plus pénible d'entendre se refermer cette porte, lorsque, l'école achevée, elles devaient rentrer dans la famille.

Le fait de devoir revenir vivre au sein de leur famille, après une courte scolarité, les faisait réfléchir à leur destin. Tandis que l'on accordait, en principe, à leurs frères, après l'obtention d'un baccalauréat, un temps plus ou moins long « d'années d'errance », elles devaient patienter jusqu'à ce que « le bon prétendant » demande leur main. Cette passivité forcée était ressentie plus durement, lorsque les filles avaient pu connaître par expérience d'autres formes de vie : celle de parents ou d'amis masculins, ou celle de pionnières de l'émancipation féminine. Sur la vie, plus ou moins facile, des femmes qui s'émancipaient, mais aussi sur l'expérience de leurs contemporaines qui menaient une vie beaucoup moins publique, nous disposons de nombreuses sources d'information sur leurs années de « filles en attente d'un mari ». C'était le temps où nombre de filles de la bourgeoisie, souffrant d'un sentiment d'insatisfaction et d'incompréhension, trouvaient un aimable interlocuteur en leur journal intime. Là, elles pouvaient, sans être dérangées, soigner leurs blessures, se perdre dans le mal du siècle et célébrer le « grand art de pleurer à l'intérieur ».

C'est précisément à cette époque, cependant, que les filles trouvèrent de nouvelles impulsions dans les connaissances qu'elles rapportaient de leurs différents lieux de formation. En effet, c'est alors que des femmes qui apparurent plus tard d'une manière ou d'une autre dans la vie publique, posèrent les premiers jalons de leurs carrières. L'histoire de Elly Heuss-Knapp peut servir ici d'exemple. Après avoir quitté l'école à quinze ans, elle « perdit » (1) un an en cours de danse, de couture et en assistant à la messe. Incitée par un ami, elle tomba alors sur la revue *Hilfe!* (À l'aide !) rédigée par Friedrich Naumann, à laquelle elle s'abonna avec son argent de poche et qu'elle « dévorait ». Les pensées de F. Naumann la séduisirent et elle décida de fréquenter un séminaire d'enseignantes, même si cela n'allait pas « sans combat ». « Ainsi, j'avais pu avoir dans mes jeunes années une formation professionnelle répondant à mon désir pressant de trouver une place dans un monde où l'on avait besoin de mon travail pour réparer les dommages du monde. » Tel était son bilan. Elle trouva un

(1) Heuss-Knapp : *Ausblick*, op. cit.

appui dans cette voie, encore peu commune pour une jeune fille, auprès d'un large cercle d'amis, qui visaient, au-delà de l'amitié personnelle, à un but commun. Portée par le « combat pour la culture populaire », elle contribua à la fondation d'écoles de formation continue ayant un curriculum fait maison (1). Le succès de son action était certainement dû aux nombreux contacts qu'elle avait noués dans sa ville natale de Strasbourg et ne doit certainement pas être représentatif de la carrière d'autres femmes de son époque. Il est par contre typique que, par son ambition, elle se soit attirée moins le rejet de la part de ses parents et de la société, que l'encouragement explicite de son père, de son grand-père et de son cercle d'amis. Dans le climat social de l'époque, s'élargissaient les chances féminines d'échapper au cadre strictement familial.

Cependant, bien que ces chances aient augmenté avec le siècle finissant, il fallait encore avoir beaucoup d'énergie et de combativité pour aller à contre-courant. Aussi bien en Allemagne qu'en Angleterre, les essais, traités, albums pour filles, livres de conseils ménagers ou romans témoignaient, tous comme les sujets de conférences et les prises de position d'associations, que l'on continuait à voir, plus que jamais, le destin de la femme dans sa vocation maternelle et familiale. Certes, ces appels répétés à la vocation domestique de la femme ne tentaient que d'endiguer le mouvement réel de la société. L'idéalisation sert en partie l'idéologie de la défensive et masque les tensions sociales. « La question de la femme » était dans toutes les bouches ; elle devint, vers la fin du XIX^e siècle, de plus en plus explosive. Elle déstabilisa la famille bourgeoise en rendant plus ouverts les conflits mères-filles. Dans les témoignages analysés ici, de plus en plus de femmes nées entre 1870 et 1914, décrivaient leur mal-être devant le rôle qu'on continuait à leur assigner. On dispose pour cette période d'un plus grand nombre d'autobiographies féminines : elles émanent de femmes ayant une réelle activité dans les domaines artistique, politique ou, plus rarement, économique. Elles témoignent d'une prise de conscience croissante de l'exclusion de la femme comme dimension de l'inégalité sociale. En cela, Elly Heuss-Knapp ne fut pas un cas unique.

On pourrait considérer tous ces récits comme des preuves du triomphe de l'émancipation féminine. Mais était-ce vraiment des perspectives plus roses qui s'offraient aux filles de la bourgeoisie à la veille de la Première Guerre mondiale ? Si l'on analyse les traces

(1) *Ibid.*, pp. 39 et 55.

conservées de discussions entre filles et parents sur les projets d'avenir de celles-ci, cet optimisme doit être tempéré. En témoignent les souvenirs de Charlotte Berend-Corinth, fille d'armateur (1) ou d'Enid Bagnold, fille d'entrepreneur (2) : l'une et l'autre, désireuses de s'engager dans la voie d'études supérieures, eurent à affronter l'incompréhension et la colère paternelles. Leur cas démontre qu'on ne peut encore guère parler de tolérance et encore moins d'acceptation, dans l'ensemble de la société, au début du XX^e siècle, lorsqu'une fille de bourgeois cherche d'autres voies que celle d'épouse et de mère. Pendant tout le siècle, des publications inondèrent le marché du livre qui mettaient en garde contre le danger de l'émancipation de la femme. Il ne s'agissait nullement de voix isolées, mais d'opinions dominantes jusque dans les premières années du XX^e siècle.

En définitive, seule, une petite partie des filles de la bourgeoisie s'est révoltée contre les barrières qu'on dressait devant elles. Leur accès à l'université continua à faire l'objet de vives oppositions. Après une longue dispute familiale, Katherine Chorley, fille d'entrepreneur, avait obtenu, peu après 1900, de fréquenter un certain temps un collège fondé à Cambridge spécialement pour les femmes. Cependant, cette faveur fut de courte durée : « En moins d'une semaine ou deux, on m'a dit qu'il n'était plus question de Cambridge parce qu'il [mon père] aurait besoin que je l'aide dans son travail parlementaire. Mère, bien sûr, m'en parla et ce fut la raison qu'elle donna, mais je crois que tous deux croyaient sincèrement que travailler avec mon père me donnerait une bien meilleure éducation pour la vie que de suivre des cours d'histoire à Newnham [...] Le fait est qu'à 21 ans, je n'étais pas réellement libre de choisir ma voie » (3).

Pour les jeunes Allemandes, le chemin de l'université signifiait, au sens propre comme au sens figuré du mot, le franchissement d'une frontière, car ce n'est que dans les premières années du XX^e siècle que s'ouvrirent à elles les listes d'immatriculation des universités allemandes (4). La plupart d'entre elles allaient à Zurich. L'on y ren-

(1) Charlotte Berend-Corinth : *Als ich ein Kind war* (Lorsque j'étais enfant), Hambourg-Bergdorf, 1950, pp. 162-163.

(2) Enid Bagnold : *Autobiography* (Autobiographie), Boston, 1964, pp. 88 et ss.

(3) Katherine Chorley : *Manchester made them* (Manchester les a faits), Londres, 1950, p. 251.

(4) Le pays de Bade débuta en 1899-1900. Suivirent la Bavière (1903), le Wurtemberg (1904), la Saxe (1906). Le dernier fut la Prusse en 1908. Indications d'après Claudia Huerkamp : « Frauen, Universitäten und Bildungsbürgertum. Zur Lage studierender Frauen 1900-1930 » in : Hannes Siegrist (Hg.) : *Bürgerliche Berufe. Zur Sozial*

contraire depuis le milieu des années 1860 des filles de différentes nationalités, provenant souvent d'Europe de l'Est, issues de la bourgeoisie, et avides de culture. Après son inscription en médecine, le 18 octobre 1871, pour le semestre d'hiver, sur les conseils d'un frère aîné et après avoir occupé plusieurs emplois de gouvernante dans des familles anglaises et allemandes, Franziska Tiburtius, la fille du châtelain de l'île de Rügen, fut regardée comme une attraction en ville et à l'université. Sa présence incita à la révolte : « Lors de notre première apparition au laboratoire, il y eut une scène désagréable : les étudiants savaient que les 'donzelles' [...] viendraient pour la première fois. Lorsque nous sommes rentrées, la salle était comble, il y avait également de nombreux badauds des autres facultés. Alors s'élevèrent des cris, des chahuts, des sifflements ». Suivirent des pétitions des étudiants contre l'admission des femmes à l'université et quelques professeurs firent connaître ouvertement leur peu d'estime pour l'auditoire féminin (1).

Il ressort de l'ensemble de ces témoignages que les processus de formation autodidacte exigeaient donc beaucoup plus d'initiatives personnelles des filles que de la part des garçons. Certes, les carrières de ces derniers devaient être strictement conformes à un modèle bourgeois, mais elles étaient si diversifiées qu'elles pouvaient prendre en compte leurs penchants individuels. Les filles, par contre, devaient, si elles voulaient avoir les mêmes chances, se révolter contre la prédestination féminine. La valeur bourgeoise de « l'autonomie » qui était couramment mise en avant comme but de l'éducation et maxime de vie pour la gent masculine, fut également revendiquée par les jeunes filles. La création de cercles d'amis et de groupes de discussion, une meilleure connaissance – par les lectures ou l'expérience – de la vie sociale et professionnelle, favorisèrent une activité plus autonome des filles de la bourgeoisie. Le programme bourgeois inspiré du Siècle des Lumières commençait donc peu à peu à tenir ses promesses, en dépit de toutes les barrières. Il trouvait à la fin du siècle plus de sympathisantes et de combattantes que cinquante ans auparavant. C'est précisément parce que les femmes de la bourgeoisie ne devaient compter que sur leurs propres forces dans leur processus de formation, que les témoignages de leurs « compagnes de destinée »

geschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich (Femmes, universités et bourgeoisie cultivée, de la situation des femmes 1900-1930 in : Hannes Siegrist (éd.) : Profession bourgeoise. De l'histoire sociale des professions libérales et académiques, comparaisons internationales), Göttingen, 1988, p. 205.

(1) Franziska Tiburtius : *Erinnerungen einer Achtzigjährigen* (Souvenirs d'une femme de quatre-vingts ans) 2^e éd., Berlin, 1925, pp. 133 et ss.

jouèrent un rôle décisif dans leur prise de conscience, en les encourageant à s'engager sur de nouvelles voies.

5. Différenciations : classe sociale, sexe et nationalité dans les autobiographies

Le choix que nous avons fait ici d'insister sur le rôle de la haute culture et de l'éthique du mérite personnel, tel qu'il apparaît dans l'étude des autobiographies, est étroitement lié à l'autobiographie *bourgeoise*. Pour un groupe social comme la bourgeoisie, qui était sur le point de s'émanciper d'une société basée sur les privilèges de naissance et de propager de nouvelles valeurs, l'autobiographie permettait de mettre en scène des « carrières en pente ascendante » (Theodor Gottlieb von Hippel), reposant sur le mérite individuel (1).

Il est cependant moins exact de penser, comme on le fait souvent, que ce sont surtout des « êtres d'exception » qui prirent la plume pour livrer leur vie à la postérité. En effet, il existe non seulement un grand nombre de témoignages imprimés mais, en outre, une grande quantité d'autobiographies non publiées sommeillent dans des archives familiales. Parmi ces autobiographies non publiées ou reproduites à titre privé, les femmes sont beaucoup mieux représentées que dans les autobiographies imprimées. Cette constatation indique à elle seule des différences majeures dans l'intention et le contenu des autobiographies bourgeoises, selon le sexe de l'auteur. En comparant les témoignages rédigés par une plume féminine et masculine, on remarque en général que chez les femmes la « vie privée » est beaucoup plus détaillée que l'action publique. La famille, dans son ensemble, se trouve bien plus au centre des biographies de femmes de la bourgeoisie que ce qui peut concerner le développement de leur propre personnalité. Les récits de féministes, protagonistes du mouvement de la femme, font exception. Elles jugent leur enfance comme déficitaire par rapport à celle de leurs frères, et leur devenir comme un chemin austère, pavé de luttes contre les contraintes sociales.

(1) S. Eckhard Dittrich et Juliane Dittrich-Jacob : « Die Autobiographie als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung » (L'autobiographie, source pour l'histoire sociale de l'éducation) in Dieter Baacke et Theodor Schulze (éd.) : *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (Apprendre à partir de l'histoire ; entraînement à la compréhension pédagogique), Munich, 1984, 2^e éd., pp. 99-119. Bernd Neumann : *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie* (Identité et contrainte du rôle. Pour une théorie de l'autobiographie), Francfort/Main, 1970.

Cette tendance des témoignages féministes bourgeois se retrouve dans les écrits provenant des couches sociales inférieures. Les autobiographies de prolétaires qui, comparées à leur équivalent bourgeois, ne représentent qu'une toute petite minorité, proviennent en grande partie de porte-parole de la social-démocratie. Tout comme les femmes de la bourgeoisie, conscientes des possibilités d'émancipation, ils présentent leur biographie non comme une évolution mais comme une révolution. Niant le caractère particulier ou individuel de leurs expériences, ils les jugent significatives de tout leur milieu social. « La descente dans mon passé » écrit Franz Bergg, ouvrier d'usine né en 1867, « me révèle ma vie comme un bout de destinée terrestre identique à celle de beaucoup de mes semblables. Pauvreté, nostalgie, péché, déchirement, espoir, désespoir, détresse du corps et de l'âme » (1). La social-démocrate autrichienne Adelheid Popp pensait de même devoir se justifier dans son avant-propos en écrivant : « Je n'ai pas écrit l'histoire de ma jeunesse parce que je la considérais comme quelque chose d'important à titre individuel mais, au contraire, parce que je trouvais dans ma destinée celle de centaines de milliers de femmes et de jeunes filles du prolétariat (2)..

En réalité, les témoignages d'origine *bourgeoise* ne représentent pas non plus des êtres d'exception mais, bien plutôt, un large éventail européen de différentes carrières bourgeoises ; ils offrent ainsi la possibilité de classer les facettes particulières d'un groupe social comme typiques et spécifiques. Après avoir parcouru plusieurs centaines de témoignages allemands et anglais, on remarque que les différences nationales s'atténuent fortement, particulièrement si l'on s'attache à la perspective de la « culture bourgeoise », comprise comme un jeu de signes, de symboles et de rituels quotidiens qui offre au plus grand nombre des interprétations sensées de la réalité, qui permet et influence leur communication et sert de base à la définition d'eux-mêmes et de l'autre. On découvre alors non seulement des liens entre les « bourgeoisies » allemandes diversifiées par les différentes carrières professionnelles mais aussi les prémices d'une « culture bourgeoise » au niveau européen. Raconter sa propre vie et son évolution formait une partie essentielle de cette culture. À part quelques insistances divergentes dans le choix et la manière de traiter

(1) Franz Bergg: *Ein Proletarierleben* (Une vie de prolétaire). Remanié et édité par Nikolaus Welter, Francfort/Main, 1913, p. 7

(2) Adelheid Popp : *Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin. Von ihr selbst erzählt* (Histoire de la jeunesse d'une ouvrière, racontée par elle-même). Avec une introduction d'August Bebel, Munich, 1910, 3^e éd., p. 5.

le sujet (1), des similitudes supranationales dominant indiscutablement, quand il s'agit de la représentation de la vie quotidienne bourgeoise.

Pour en revenir aux problèmes que l'autobiographie pose aux historiens, il semble qu'une différence germano-anglaise se dessine ou, plutôt, une particularité allemande. Tandis qu'en Angleterre ces témoignages sont considérés comme une source précieuse d'information, les historiens allemands sont plus circonspects (2). Cette méfiance peut provenir d'un rejet explicite de l'historisme et des « grands hommes qui font l'histoire », comme le font à juste titre les représentants de l'histoire sociale en Allemagne. Cependant, cette source d'information est si riche, et présente de si nombreuses facettes, qu'entre l'histoire des structures et celle des expériences, elle ouvre la voie à une véritable histoire comparée des enjeux, des pratiques et des modalités de l'autoformation, et de son rôle dans la constitution des bourgeoisies européennes.

Gunilla-Friederike BUDDE
Université libre de Berlin

(1) Pour ne donner qu'un exemple : La religion et la vie religieuse tiennent plus de place dans les autobiographies de la classe moyenne anglaise – indépendamment de la religion choisie – que dans celles de la bourgeoisie allemande.

(2) Voir également Katharina Rutschky : « Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung » (Témoins d'éducation. L'autobiographie en tant que source pour l'histoire de l'éducation), *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 1983, n° 4, pp. 499-517.

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Willem FRIJHOFF : Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles : jalons pour la construction d'un objet historique

L'autodidaxie et l'autoformation sont les parents pauvres de l'histoire de l'éducation. Les sources sont rares et fragiles, le concept même de l'autodidaxie pose des problèmes épistémologiques. La difficulté de documenter les pratiques autodidactiques, de démêler les narratifs et de déterminer le statut de l'autodidacte rendent difficile la constitution de l'autodidaxie comme objet historique. L'ambition de ce numéro spécial est d'en poser les jalons. L'introduction veut débroussailler le terrain en proposant un tour d'horizon de la problématique avant le XX^e siècle et la généralisation de la « société éducative ». Sont successivement passés en revue : les sources et leur interprétation ; les images et statuts de l'autodidacte ; la typologie ; et une forme sublimée de narratif d'autodidaxie : la science infuse.

Willem FRIJHOFF : Autodidacticism, 16th-19th centuries : towards the construction of a historical object

Autodidacticism (self-teaching and self-formation) has been largely neglected by history of education. Its sources are scarce and fragile indeed, and the concept itself is epistemologically unclear. The difficulty to document practices of self-teaching, and to interpret the autodidact's life story or his statute in educational history, hampers the constitution of autodidacticism as a well defined historical object. This special issue wants to lay the foundations for a reappraisal. The introductory article proposes therefore a broad view of the theme for the period prior to the breakthrough of the "educational society", examining successively the sources and their interpretation, the field of knowledge and power involved, the practices, images and statutes of autodidacticism, its typology, and finally its sublimation as scientia infusa.

Willem FRIJHOFF : Selbstbildung, 16.-19. Jahrhundert : zur Konstruktion eines historischen Objekts

Die Selbstbildung gehört zu den am meisten vernachlässigten Gebieten der Geschichte. Quellen gibt es ja wenig und sie sind oft schwer zu deuten, während das Konzept der Selbstbildung epistemologisch einen unklaren Stellenwert hat. Die Schwierigkeit um die Praxis des Selbstbildung zu dokumentieren, die Lebensgeschichten zu deuten und das Statut des Autodidakten zu bestimmen hindert die Konstruktion der Selbstbildung als historisches Objekt. Dieses Sonderheft möchte neue Grundlagen zur Sache legen. Der einführender Aufsatz bietet einen Rundgang durch die Problematik vor dem Durchbruch der "Bildungsgesellschaft" im 20. Jahrhundert. Nacheinander

werden besprochen : die Quellen und ihre Deutung, die Stelle der Selbstbildung zwischen Wissen und Macht, die Praxis, das Bild und das Statut des Autodidakten, die Typologie, und die Sublimierung der Selbstbildung als scientia infusa.



Jean-Luc LE CAM : À la recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750)

Les élites luthériennes allemandes prirent l'habitude, à l'époque moderne, de faire éditer le sermon tenu lors des funérailles d'un parent ainsi que son curriculum vitae. Cette source sérielle (estimée à environ 250 000 exemplaires entre 1550 et 1750) intéresse par son contenu biographique l'histoire de l'éducation. Certes, l'autodidacte complet est « impensable » pour l'idéologie qui imprègne ces textes; elle valorise avant tout la soumission aux autorités et les filiations diverses. Mais cette source laisse entrevoir certaines pratiques autodidactiques, soit accidentelles, quand un trajet éducatif est rompu par des revers de fortune; soit bien établies dans certains cursus qui nécessitent une période d'expérience autonome (apprentissage des métiers, du commerce ou des langues, pérégrination); soit enfin dans le domaine religieux, le seul où l'on peut effleurer l'autodidaxie des femmes.

Jean-Luc LE CAM : In search of autodidacticism in German funeral sermons 1550-1750

The Lutheran elites in Germany during the early modern period developed the custom of publishing the sermon which was preached on the occasion of the death of a relation together with a curriculum vitae. This particular serial historical source, estimated at about 250,000 items for the period 1550 to 1750, is of interest to the history of education because of the biographical data it includes. The total autodidact is of course "unthinkable" in the ideology which characterises these texts, for it is an ideology which places prime value on obedience to the authorities and on inherited traditions. Yet this source does allow some forms of autodidactic practice to be discerned; such as when an individual's education is broken by a sudden reversal of fortune, or in particular cases of learning which demand a period of independent experience (apprenticeship, grand tour, language learning); or finally in the religious realm, the only one in which the autodidacticism of women can be glimpsed.

Jean-Luc LE CAM : Auf die Suche nach Autodidaxie in den deutschen Leichenpredigten 1550-1750

Die deutschen Eliten pflegten in der Frühneuzeit die Predigt, die anlässlich des Begräbnisses eines Verwandten gehalten wurde, mit einem Lebenslauf herausgeben zu lassen. Diese seriell auswertbare Quellengattung (circa 250 000 Exemplare zwischen 1500 und 1750) betrifft die Geschichte der Erziehung aufgrund ihrer biographischen Angaben. Zwar ist der vollkommene Autodidakt "undenkbar" für die Ideologie, die diese Texte durchdringt, weil sie vor allem den Gehorsam gegenüber den Obrigkeiten und die verschiedenen Zusammenhänge aufwertet. Diese Quelle läßt aber einige Formen autodidaktischer Praxis erkennen, zum Beispiel, wenn Zufallsschläge eine erzieherische Laufbahn unterbrechen, oder in bestimmten Ausbildungen, die eine selbständige Erfahrung benötigen (Lehre, peregrinatio, Fremdsprachenerlernung), oder schließlich im religiösen Feld, dem einzigen Gebiet, wo man die weibliche Autodidaxie erahnen kann.



Kaspar von GREYERZ : L'autoformation spirituelle en Angleterre (XVII^e siècle)

Cet article repose sur l'analyse de journaux intimes et d'autobiographies spirituelles. Ce matériau illustre le rôle important que jouaient les croyances « providentialistes » dans le milieu dévot du XVII^e siècle anglais. La « compatibilité spirituelle » que pratiquaient leurs auteurs était étroitement liée à ces croyances. L'autocontrôle quotidien ainsi que, plus généralement, l'autoformation révélées par bon nombre de ces autobiographies visaient avant tout l'équilibre psychique, la surveillance du corps et de ses besoins, l'emploi du temps et le comportement dévot en public.

Kaspar von GREYERZ : Spiritual Self-formation in England, 17th century

This essay focuses on an analysis of spiritual diaries and autobiographies. These texts document the important role of providentialist beliefs among English godly people of the seventeenth century. The practice of keeping a kind of spiritual account-book was closely attached to such beliefs. The daily control of oneself, amply illustrated by the source material in question, concentrated above all on individual psychological equilibrium, the supervision of one's body and its needs, on keeping time, as well as on conforming to a godly lifestyle.

Kaspar von GREYERZ : Geistliche Selbstbildung in England im 17. Jahrhundert

Dieser Aufsatz geht aus von einer Untersuchung spiritueller Tagebücher und Autobiographien. Diese Texte dokumentieren die wichtige Rolle des Vor-sehungsglaubens unter den englischen "Frommen" (godly people) des 17. Jahrhunderts. Das regelmässige Führen einer Art spiritueller Buchhaltung war eng mit dieser Glaubensform verbunden. Die tägliche selbkontrolle – und somit auch die Erziehung des Ich – galt insbesondere dem eigenen psychischen Gleichgewicht, der Überwachung des eigenen Körpers und seiner Bedürfnisse, dem richtigen Umgang mit der Zeit, und schliesslich der Perfektionierung eines frommen Lebenswandels.



Pierre CASPARD : Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel, XVIII^e siècle

Dans le Jura suisse, la principauté de Neuchâtel offre, au XVIII^e siècle, l'exemple d'une société où l'autodidaxie est un phénomène banal, répandu jusque dans les milieux paysans, artisans et ouvriers. Depuis les apprentissages élémentaires du lire-écrire-compter jusqu'à l'acquisition d'une culture savante, incluant l'histoire ou le latin, cette autodidaxie ordinaire s'insère dans un dispositif éducatif beaucoup plus large, qui révèle l'importance accordée par la société au savoir et à la formation. L'article s'attache à expliquer cette envie d'apprendre, en la reliant à la démocratie, politique et sociale, qui caractérise la société neuchâteloise.

Pierre CASPARD : Why one wants to learn. Ordinary autodidacticism in Neuchâtel in the XVIIIth century

In the Swiss Jura in the XVIIIth century, the principality of Neuchâtel offers an example of a society where autodidacticism was a common phenomenon, widespread amongst peasants, artisans and workers. This ordinary autodidacticism ranged from the elementary skills of reading, writing and arithmetic to the acquisition of an elite culture including history or Latin. It was part of the extensive educational offerings in the area which reveals the importance this society allotted to knowledge and training. This article seeks to explain this desire to learn by linking it to the political and social democracy that characterized Neuchâtel's society.

Pierre CASPARD : Woher kommt die Lust am Lernen. Über die Praxis des Selbststudiums in Neuchâtel im 18. Jahrhundert

Im Schweizer Jura kann das Fürstentum Neuchâtel im 18. Jahrhundert als Beispiel einer Gesellschaft gelten, in der autodidaktisches Lernen im alltäglichen Leben durch alle Gesellschaftsschichten hindurch (einschließlich der Bauern- sowie der Handwerker- und Arbeiterschaft) praktiziert wurde. Elementares Grundwissen im Rechnen, Schreiben und Lesen, aber auch Latein - und Geschichtskennntnisse, ja sogar eine umfassende gelehrte Bildung eignete man sich auf diese Weise an. Insgesamt ist diese weite Verbreitung des Selbstunterrichts als Teil eines sehr viel umfassenderen Bildungsangebots zu sehen, aus dem sich der Stellenwert ablesen läßt, den man Wissenserwerb und Weiterbildung schon damals zumaß. Der Beitrag sucht nach Gründen für diese Lust am Lernen, die überwiegend in einer (politisch wie sozial) demokratischen Struktur der Neuchâtelers Gesellschaft liegen dürften.



Anne-Marie GRANET-ABISSET : Entre autodidaxie et scolarisation : les Alpes briançonnaises

Dans une France méridionale faiblement alphabétisée, les Alpes briançonnaises apparaissent dès l'époque moderne et jusqu'au début du XIX^e siècle, donc avant les premières lois sur l'enseignement primaire, comme une exception culturelle. Diverses sources révèlent l'alphabétisation généralisée, la pratique régulière de la lecture, la familiarité avec le livre et la maîtrise de l'écriture, et pas seulement dans les familles protestantes. La présence d'écoles et de régents, jusque dans les hameaux, ne doit pas occulter le rôle de la famille dans un apprentissage qui comprend non seulement les connaissances de base mais aussi des rudiments d'enseignement commercial. La place exceptionnelle accordée à l'éducation, qui se traduit aussi, dès que possible, par la poursuite d'études dans des collèges, peut s'expliquer par la situation frontalière mais surtout par la forte tradition commerciale et par la nécessité pour les communautés de défendre leurs privilèges administratifs locaux.

Anne-Marie GRANET-ABISSET : Between autodidacticism and schooling : The Briançon Alps

The Briançon Alps appear to represent a cultural exception in barely literate southern France from the early modern period until the early XIXth century. A variety of sources reveal a general level of literacy, the regular practice of reading, familiarity with books and a capacity to write, and this not just in Protestant families. Although schools and regents existed even in

small villages, the family played an important role in a form of education which included not only the basics but also the rudiments of commercial education. The exceptional position of education in this area, which is illustrated through the pursuit of studies in colleges, can be explained by the area's position on the border of France ; but also by a strong commercial tradition and the need these communities experienced to defend their local administrative privileges.

Anne-Marie GRANET-ABISSET : Die Alpenlandschaft um Briançon zwischen Selbstunterricht und Schulbesuch

Im schwach alphabetisierten Süden Frankreichs nimmt der betreffende Raum seit der frühen Neuzeit und bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, also vor der gesetzlichen Reglementierung des Elementarschulwesens, eine Sonderstellung ein. Die Quellen zeugen durchweg, und zwar nicht nur für die protestantische Bevölkerung, von einer weit fortgeschrittenen Alphabetisierung, einer allgemeinen Verbreitung der Schreib- und Lesefertigkeit sowie einer großen Vertrautheit im Umgang mit Büchern. Dabei darf allerdings das Vorhandensein von Schulen und Schulmeistern sogar in kleinen Weilern nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine wichtige Rolle bei der Vermittlung dieser Fertigkeiten der Familie zukam. Durch häusliche Unterweisung wurden nicht nur elementare Grundkenntnisse erworben, sondern hier finden sich auch bereits erste Ansätze zu einem kaufmännischen Unterricht. Dieses außergewöhnliche Interesse für Bildung und Erziehung, das sich auch in einem möglichst frühzeitigen Besuch weiterführender Schulen niederschlägt, erklärt sich sicherlich zum Teil durch die Grenzsituation der Region, vor allem aber durch die lange kaufmännische Tradition und die damit verbundene Notwendigkeit der Sicherung von Privilegien innerhalb der örtlichen Verwaltungsstrukturen.



Gunilla-Friederike BUDDE : L'autoformation et la sauvegarde des valeurs bourgeoises d'après les autobiographies allemandes et anglaises du XIX^e et du début du XX^e siècle

Au XIX^e siècle, les classes moyennes de l'Europe constituent une communauté de valeurs. Trois de ces valeurs dominent nettement : le concept de l'individualité, la haute estime portée à la culture, le respect de la réussite autonome. Dans le genre autobiographique, qui fleurit au XIX^e siècle, ces trois valeurs se rencontrent en se soutenant mutuellement : dans le narratif d'une histoire de vie, de réussite grâce à l'effort individuel, le désir de réflexion sur soi se combine aisément avec l'art de l'expression. Cet article, centré sur les images que la bourgeoisie moyenne a créées d'elle-même dans le genre autobiographique, et sur le rôle des sexes dans les processus d'autoformation, s'efforce d'en rendre les coloris et leurs nuances.

Gunilla-Friederike BUDDE : Self-learning and safe keeping of middle-class values according to German and English autobiographies of the 19th and the beginning of 20th centuries

The middle classes of nineteenth-century Europe incorporated a community of values. Three values stick out particularly : the idea of individuality, the high esteem of culture, and the respect for achievement. In the genre of the autobiography, which boomed during the nineteenth century, these conceptions met and supported each other : the wish for self-reflection could be combined with the art of expression, by describing one's life course as a success-story based on individual achievement. The question of the different colours and shadings of these middle-class self-images, as hidden in the autobiographies, and the role of gender in the process of self-education, constitute the main themes of this article.

Gunilla-Friederike BUDDE : Bürgerliche Selbstbildung und Werthaltung im Spiegel deutscher und englischer Autobiographien des 19. Jahrhunderts und frühen 20. Jahrhunderts

Das europäische Bürgertum des 19. Jahrhunderts war eine Wertegemeinschaft. Drei Werte stachen dabei besonders vor : die Idee der Individualität, die Hochschätzung der Hochkultur und die Achtung vor eigenständiger Leistung. Im Genre der Autobiographie, das im 19. Jahrhundert eine Blütezeit erlebte, liessen sich die Vorstellungen offenbar optimal bündeln : der Wunsch nach Selbstbespiegelung liess sich hier mit der Kunst des Ausdrucks kombinieren, indem man einen auf individueller Leistung basierenden Lebens- und Erfolgsweg beschrieb. Welche unterschiedlichen Farben und Schattierungen die so entstandenen bürgerlichen Selbstbilder aufwiesen und welche Rolle die Geschlechtszugehörigkeit der Verfasser im Prozess der Selbstbildung spielte, gehört zu den Leitfragen dieses Artikels.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 ^{er} /08/96 au 31/07/97
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc
Corse	135,00 F ttc
DOM	133,61 F
Guyane, TOM	132,22 F
Étranger	192,00 F
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F
- spécial	73,00 F
- double	77,00 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ (1) 46 34 90 81

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.



service d'histoire de l'éducation

L'histoire de l'autodidaxie fournit le contrepoint à l'histoire de l'éducation. Celle-ci, en effet, tend à se laisser absorber par la formalisation progressive des apprentissages et par leur insertion dans un système éducatif global, que ce soit sous le contrôle de l'État ou à l'initiative privée. Elle est essentiellement devenue une histoire de l'école, des institutions éducatives, des transferts et apprentissages formels.

L'autodidaxie, en revanche, renvoie à toute forme d'éducation qui, délibérément ou non, se place à une certaine distance de l'école, des maîtres et des instances de contrôle. Elle défie la norme collective en soulignant l'apport du sujet à sa propre formation intellectuelle, professionnelle, sociale, morale, spirituelle.

L'histoire de l'autodidaxie n'est donc pas seulement une histoire de l'éducation à l'envers, qui met l'accent sur les lacunes, les marges et les interstices des systèmes éducatifs ; elle est avant tout une histoire des désirs de savoir et d'apprendre. En tant qu'histoire des résistances individuelles à la normalisation qui est inscrite dans l'éducation formalisée, elle sert, enfin, de révélateur des blocages et interdits imposés à l'épanouissement personnel et à l'ouverture, l'expansion et l'évolution du système éducatif lui-même.

Ce numéro spécial veut ouvrir le dossier de l'autodidaxie européenne dans ses différentes formes, avant la généralisation effective de l'école, qui a fait disparaître l'autodidaxie dans sa forme traditionnelle. Il propose un large tour d'horizon de la problématique, suivi par cinq études ponctuelles : sur des sources particulières (les sermons funèbres allemands, les écrits spirituels anglais), des sites privilégiés (Neuchâtel en Suisse, les Alpes briançonnaises), des groupes socio-culturels (les bourgeoisies allemande et anglaise du XIX^e siècle). Il entend ainsi contribuer à renouveler le questionnaire de l'historien de l'éducation et de la culture.



service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0525-4 - ISSN : 0221-6280
maquette SACHS-INRP expo

