

DE 1500 À 1790

L'ÉVOLUTION DES IDÉES PÉDAGOGIQUES.

LA RENAISSANCE.

Nous avons vu comment Rabelais et Montaigne dénonçaient tous les aspects négatifs de l'enseignement Scholastique. Cette critique était générale et ne portait pas que sur la pédagogie. Tous les domaines de la connaissance et en particulier la philosophie et la théologie furent l'objet d'une critique qui prit des formes diverses, plus ou moins radicales.

Un vent de réformes souffla sur cette période qui obligea à renouveler ce que l'on croyait savoir sur le monde, et sur l'histoire et les œuvres des siècles passés. Le plus important fut, dans le domaine religieux, la contestation de la religion catholique, aussi bien dans ses dogmes et livres sacrés que dans les institutions de l'Eglise.

Déjà, Rabelais, dans la première période de la Renaissance, que l'on appelle généralement "heureuse", prônait le retour à l'Evangile comme seule vraie source de la religion chrétienne. Cet "évangélisme", qui ne remettait pas en cause l'Eglise elle-même, mais l'invitait à se réformer dans son enseignement et ses mœurs, se heurta à la résistance farouche de l'orthodoxie catholique. Avec Luther et Calvin, la critique se fit plus radicale, plus violente et ne pouvait qu'aboutir à la rupture, au schisme et aux condamnations et excommunications réciproques qui se terminèrent par des persécutions et une guerre de religions qui allait endeuiller les siècles suivants et dont les séquelles durent encore.

Chez Rabelais, l'enthousiasme humaniste, le désir encyclopédique de connaissances, qui marquent ses premières œuvres, *Pantagruel* et *Gargantua*, deviennent peu à peu une réserve, une retraite, une navigation prudente entre les extrémistes des deux bords. Les joyeuses facéties des bons géants, l'optimisme concernant le progrès humain, font place à un certain désenchantement, une sorte de scepticisme, dans les trois derniers livres.

Quant à Montaigne, qui refuse de prendre parti dans les guerres de religion qui endeuillent cette deuxième partie du XVI^e siècle, il exprime son désarroi dans son "*Que sais-je ?*", se refusant à tout dogmatisme, quel qu'il soit, et se bornant à affirmer son amour de la vie "*telle qu'il a plu à Dieu de nous la donner*" et son attachement à la liberté.

Plusieurs causes ont produit ce phénomène auquel on a donné le nom de *Renaissance*. Il y eut d'une part les grandes découvertes géographiques. Celle de l'Amérique suivie plus tard du "tour du monde". Une meilleure connaissance de l'Extrême-Orient. La découverte de l'univers astronomique grâce à l'invention de la lunette de Galilée. Celle du corps humain avec les premiers microscopes. Tout cela obligea à mettre en doute la valeur "scientifique" de la Bible et autres textes sacrés, au moins en ce qui concerne la géographie, l'histoire, et les sciences de la nature, malgré les tentatives désespérées des "orthodoxes", triturant les textes pour faire entrer dans la chronologie biblique qui situait la "création du monde" à quelque trois mille ou cinq mille ans avant le Christ, les millénaires de l'histoire de la Chine ou de celle de l'Egypte, sans parler des civilisations d'Amérique du Sud.

On se posait même la question de savoir si les habitants du Nouveau Monde étaient bien des hommes, puisque la Bible n'en parlait pas et si oui, dans quelle mesure ils avaient participé au "péché originel" (donc devaient ou non être baptisés), et par conséquent à la Rédemption du Christ (et donc devaient ou non être évangélisés).

D'autre part, la découverte de l'imprimerie permit de faire connaître et de diffuser des œuvres jusque-là totalement inconnues ou connues seulement par des commentaires de seconde ou Xe main, et surtout de répandre facilement la pensée des contemporains. Elle permit aussi une meilleure connaissance des langues savantes comme le grec, l'hébreu et l'arabe. La prise de Constantinople par les Turcs eut une conséquence importante en Europe occidentale, beaucoup de savants grecs durent fuir l'"Empire d'Orient" et se réfugièrent en occident, emportant avec eux des quantités de livres grecs et latins de l'Antiquité, qui y étaient ignorés.

L'étude du grec ancien et de l'hébreu permit aux savants d'accéder directement aux textes originaux au lieu de se contenter des traductions latines dont la mauvaise qualité devint évidente. Ceci entraîna la critique de la "Vulgate", (la traduction latine, officielle dans l'Eglise catholique, de la Bible) ce qui encouragea la contestation du magistère de l'Eglise.

Cet afflux de connaissances littéraires eut un effet comparable (et encore plus fort), à celui de la découverte des œuvres "quasi complètes" d'Aristote au XIIIe siècle, qui assura à celui-ci une suprématie totale dans le domaine de la pensée, y compris chrétienne, pendant plus de trois siècles.

Ceci eut deux conséquences principales, d'abord la remise en cause de l'infaillibilité d'Aristote, le philosophe par excellence, que l'on osa contester, et la mise en doute de l'autorité des anciens puisqu'il apparaissait que les docteurs de l'Église ignoraient la plupart des textes que les modernes connaissaient.

Il est difficile de se rendre compte de cette sorte de cataclysme intellectuel. L'université de Paris mit plus de soixante ans à passer *de l'esprit du moyen âge à l'esprit moderne*¹. Quicherat schématise ainsi les deux formes de pensée :

Le moyen âge eut la curiosité et une grande puissance de réflexion ; il manqua du génie observateur et du sentiment critique. La science, dont il ne comprit que le côté spéculatif, fut pour lui comme des choses créées, dont on se sert sans chercher à en faire de pareilles. Il crut fermement que tout ce qu'on pouvait savoir avait été écrit ; les livres de l'école en contenaient le dépôt : il ne s'agissait plus que d'en tirer les conséquences par le raisonnement.

La Renaissance nous apparaît au contraire comme l'évolution des esprits ramenés par un instinct tout pratique dans la voie de la recherche et prenant leur course à la conquête du libre examen. Son application fut de voir et de comprendre avant de raisonner ; et comme elle se prit d'abord aux œuvres littéraires de l'antiquité, pour premier résultat, elle déclara fausse la science qui avait prétendu jusque là en donner la clef. Les exercices sur lesquels se fondait l'instruction première n'étaient que futilités et radotages. Pour parvenir à l'intelligence des auteurs, il ne suffisait pas d'avoir disputé sur la grammaire : il fallait reconstituer le monde au milieu duquel les auteurs avaient vécu.

Ce mouvement qui avait commencé en Italie et en Allemagne arriva à Paris avec un retard certain. Les savants de la Sorbonne ne participèrent donc pas à son élaboration première ce qui les eût familiarisés peu à peu à un changement de mentalité. Le choc n'en fut que plus violent quand ils prirent connaissance avec souvent plusieurs décennies de retard, des travaux de leurs confrères italiens et allemands. Comme le décrit Quicherat :

Grande stupeur de nos lettrés lorsque les premiers travaux accomplis sur cette donnée leur furent apportés d'Italie. Eux les savants en us, les dignitaires du peuple latin, on leur prouvait qu'ils n'entendaient rien au latin. La plupart aimèrent mieux s'en rapporter à leurs diplômes, qui témoignaient du contraire. Quelques-uns seulement, par un effort de modestie et de bon sens, arrivèrent au sentiment de leur insuffisance, eurent le courage de désapprendre pour s'instruire de nouveau. C'est par ceux-là que le feu sacré fut allumé sur la docte montagne. En peu de temps, il incendia la jeunesse.

L'image finale de Quicherat est doublement symbolique. Symbole du cataclysme qui bouleversa l'université et le monde de la science, symbole aussi des passions qui s'allumèrent et conduisirent dans ce même siècle aux bûchers allumés par le fanatisme et aux guerres de religions.

Ne nous faisons pas d'illusions. Malgré l'enthousiasme de ceux qui se lancèrent hardiment dans la remise en cause de leur propre savoir et l'apprentissage des nouvelles sciences² la réussite était loin d'être assurée. Tout était trop nouveau et trop différent de ce que l'on avait appris et comme l'expliquent fort bien Montaigne et Pascal, ce que l'on a appris en sa jeunesse, même si notre raison nous démontre que c'est faux, cela garde quand même en nous une telle force, que nous pouvons difficilement l'oublier et le remplacer par une vérité nouvelle. *On est mauvais apôtre de la doctrine qu'on n'a recueilli que de loin. Les professeurs n'avaient pas la connaissance approfondie de ce qu'ils voulaient enseigner; un mode d'exposition tout nouveau*

¹ J. Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe*, t. I, pp. 150 à 204 auxquelles nous empruntons les citations suivantes

² Dans le double sens d'apprentissage : apprendre soi-même et enseigner aux autres.

était à créer, et les livres qui les auraient aidés dans cette partie difficile n'étaient pas faits. Forcés de se servir des vieux instruments, ils n'aboutirent qu'à une ébauche de réforme.

Notre génération a connu un traumatisme comparable dans les années 1960-1970. L'introduction de méthodes nouvelles d'enseignement, de nouvelles pédagogies, voire la remise en cause complète de certaines disciplines, comme l'enseignement grammatical avec la linguistique moderne, ou les mathématiques avec l'introduction de la théorie des ensembles et le nouveau langage des modernes, provoquera les mêmes réactions de refus complet, allant jusqu'à l'"excommunication" des nouveautés, ou d'enthousiasme, assorti d'une maladresse patente dans leur mise en pratique pédagogique. (Voir plus loin, dans les chapitres consacrés à cette période).

Cependant le progrès était continu et d'après Quicherat, vers 1525-1530, *le véritable enseignement classique prit possession de toutes les chaires*. Parmi ceux qui œuvrèrent à cette révolution, il cite Cordier, Strébée et Buchanan ³. À cette époque dit-il : *pas un rhétoricien n'aurait trouvé digne de lui, pour l'érudition et pour le style, les écrits des auteurs les plus réputés du siècle précédent*. Ce qui va précipiter ce mouvement et conduire finalement à la Réforme, c'est la multiplication des livres saints grâce à l'imprimerie. *On rougissait du temps si peu éloigné où des docteurs, même éminents, n'avaient jamais ouvert un évangile, et ne connaissaient le texte fondamental de la religion que par le missel ou par les citations des auteurs. Chacun était à même de lire et de comparer ; et de même qu'en dehors des leçons du collège, par l'étude des chefs d'œuvres de l'antiquité, beaucoup se formèrent un savoir et un goût supérieurs à ceux de leurs maîtres, de même, en dehors des instructions religieuses, par la lecture des textes sacrés, on se fit des opinions à soi, qui confirmèrent les uns dans la foi reçue, qui en éloignèrent les autres d'une distance plus ou moins prononcée. De là vient que toutes les nuances de l'orthodoxie, comme de l'hérésie, se rencontrent dans la génération de 1520 à 1530.*

Une des premières batailles se livra en 1543, à propos de l'enseignement pratiqué comme nous venons de le voir, dans beaucoup de collèges où l'on avait abandonné la méthode scolastique au profit d'une étude directe des textes anciens. Cette réforme avait été faite sans l'autorisation de la Sorbonne. Les statuts académiques n'avaient pas variés ⁴. Ils prescrivaient des disputes sans fin, des exercices sur les *sophismata* et les *quodlibeta*, l'étude diurne et nocturne des *questionarii*, c'est-à-dire des auteurs scolastiques qui avaient réduit le texte d'Aristote en théorèmes. Les partisans de la vieille méthode provenant surtout de la faculté de théologie, ne comprenaient plus rien au contenu du nouvel enseignement et s'ils allaient aux examens publics de la rue du Fouarre, pour essayer de glisser dans les argumentations publiques quelque chose de l'ergotage de leur jeune temps, ils étaient accueillis par les risées des concurrents et des examinateurs. La Sorbonne proclama que le sens d'Aristote était perdu et que de là dérivait certainement la peste de l'hérésie. Elle voulut promulguer un décret pour interdire aux humanistes de modifier quoi que ce soit de la dialectique et astreindre les régents de philosophie à prêter serment d'exercer leurs élèves sur les bons questionnaires ⁵.

Le recteur de la faculté des arts, Nicolas Martimbos, partit à l'attaque contre les théologiens, ridiculisant l'ancien enseignement auquel ni lui ni ses collègues ne voulaient plus se conformer. Il proposa de réduire d'un an le cours de philosophie (qui comportait trois années). Ainsi les deux années restantes (ce qui était le cas dans les couvents ⁶) auraient été

³ Sur Cordier, principal du Collège de Nevers de 1530 à 1533, voir chapitre 0840-1577. Jacques Louis, natif d'Estrebay en Ardennes, d'où son nom universitaire de Stræbeus ou Strébée fut un des meilleurs latinistes de son temps auteur d'une traduction d'Aristote. Georges Buchanan (1506-1582), poète latinisant, dramaturge et historien écossais, enseigna à Paris, notamment à Sainte-Barbe, à Bordeaux (Voir Montaigne qui le connut comme professeur au Collège de Guyenne) et en Angleterre.

⁴ Statut de 1534, renouvelé en 1542, in DuBoulay, *Histoire Université*, t; VI, p. 247 et 378.

⁵ À quelques siècles de distance, dans les années 1960, on vit ainsi débarquer au Lycée Jules-Renard, un Inspecteur Général de Lettres qui, après quelques visites dans les classes, réunit tous les professeurs de lettres de l'établissement pour leur expliquer qu'il leur fallait faire front contre l'invasion des innovations dangereuses et proscrire toutes les formes de la nouvelle critique. Ce qui provoqua un véritable tollé de la part des professeurs qui, même s'ils n'en étaient pas des partisans acharnés, n'admettaient pas cette excommunication.

⁶ *Non posse minus regentes in toga quam in cucullo* in DuBoulay op.cit. t. VI p. 381.

entièrement absorbées par l'exposition des matières indispensables, ne laissant plus de temps pour les "questions" et "quolibets". Il réclama en outre pour la faculté des arts le droit de retoucher ses règlements et programmes sans l'intervention des autres facultés et en particulier de celle de théologie. Ce projet appuyé par les "décrétistes" (la faculté de droit), et le recteur de l'Université, Pierre Galland, fut adopté par l'assemblée de l'Université.

La ratification par le Parlement ne faisait aucun doute lorsque Ramus fit paraître deux traités dans lesquels il déniait toute valeur à la logique enseignée d'après l'*Organon* d'Aristote.

Ramus, (Pierre de la Ramée)⁷, fut un des premiers à avoir lancé l'attaque contre Aristote et en Sorbonne même. Dans sa thèse de Maître ès Arts il soutint en effet "*Que tout ce qu'avait dit Aristote n'était que fausseté*". Cette audace dut paraître pardonnable dans un "exercice scolaire" car le jury lui décerna son grade. Mais en 1543 il publia, *Les divisions de la dialectique et Remarques sur Aristote*⁸ où il reprenait et amplifiait son attaque. Ce fut un scandale énorme qui souleva toute l'Université. Savamment excités par les adversaires de la réforme de Martimbos, tous les partis se rapprochèrent pour condamner Ramus. On parla de le rouer, pendre ou brûler et des requêtes en ce sens furent présentées au Parlement et au Roi.

L'évêque Duchastel qui servait de ministre de l'instruction publique à François Ier, conseilla plutôt d'organiser un duel oratoire entre Ramus et un défenseur de l'Université.

Il dut donc affronter en discussion à huis clos, un Aristotélicien, Antoine de Govea (ou Gouvéa) du collège Sainte-Barbe, qui s'était offert pour ce combat dont l'idée certainement venait de lui. Mais le jury comprenait, sur cinq juges, trois ennemis déclarés de Ramus selon les partisans de celui-ci. Selon J. Quicherat⁹, Gouvéa prit comme assistants, Pierre Danès et François de Vimercato et Ramus, Jean de Bomont et Jean Quintin. Ramus voulait commencer d'abord par la définition et la division de la dialectique, tandis que Gouvéa voulait mettre en discussion préalable la compétence d'Aristote comme dialecticien. Cette querelle occupa la première journée. Le lendemain, Gouvéa, sentant qu'il ne l'emporterait pas sur Ramus, accepta de discuter de la division de la dialectique mais sans évoquer sa définition. Ramus montra qu'il était illogique de procéder ainsi. Cette nouvelle querelle occupa la deuxième journée. Le troisième jour, Gouvéa revint à sa position initiale, n'acceptant de discuter que de la valeur d'Aristote. Ramus adjura le commissaire désigné comme juge suprême du combat, Jean de Salignac, de remettre l'engagement sur les termes où ils l'avaient laissé la veille. Salignac refusa et Ramus renonça alors à la lutte. Ses assistants refusèrent de prendre sa place et il n'en désigna pas d'autres. La victoire fut attribuée à Gouvéa qui fut porté aux nues par l'Université et comparé à Hercule et Thésée dompteurs de monstres.

⁷ Pierre de la Ramée, (1515-1572) fils de charbonnier (famille noble mais ruinée par la guerre et déchue, émigrée en Picardie, à Curth, dans le Vermandois), orphelin dès son jeune âge, fit plusieurs fugues à Paris pour essayer de faire des études. À 12 ans il parvint à se faire embaucher comme valet, par un riche étudiant du Collège de Navarre, il travaillait le jour et étudiait la nuit. C'est un des premiers rationalistes, il donne au mot ratio qui signifiait seulement ordre, organisation (exemple : le *Ratio Studiorum* : organisation des études des Jésuites), le sens moderne de raison, c'est pour lui l'autorité suprême, *reine et maîtresse de l'autorité*. Il fut le précurseur de Descartes et de la philosophie moderne. Après le procès et la condamnation de 1543, il enseigna la littérature et les mathématiques au Collège de l'Ave-Maria (Collège de Hubant, du nom de son fondateur, collège Nivernais à Paris, voir plus haut une étude sur ce collège), puis au Collège de Presles. Ayant obtenu sa grâce, il fut nommé lecteur au Collège Royal, (actuel Collège de France) où il créa l'enseignement des mathématiques et de l'astronomie. C'est lui qui y fonda la première chaire de mathématiques. Il publia de nombreux traités de grammaire latine et grecque, de logique, d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie. Citons en 1562 un *Plan de réforme de l'Université* et en 1569 *Scholae in liberales artes* : enquête critique sur l'enseignement et l'état de la grammaire, rhétorique, dialectique, physique et des mathématiques. Il introduisit dans l'enseignement des collèges l'étude nouvelle du grec. Il fut tué dans son cabinet de travail, au collège de Presle, le troisième jour des massacres de la Saint-Barthélémy, le 26 août 1572, par une troupe soudoyée par Charpentier, un ennemi personnel, partisan acharné d'Aristote. Son corps fut jeté à la Seine. Son influence fut très grande dans les pays protestants voir Charles Waddington, *Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions*, Paris 1885, in-8°

⁸ *Dialecticae partitiones* (ou *institutiones dialecticae*) et *Aristotelicae animadversiones* (ou *animadversiones in dialecticam Aristotelis*).

⁹ op.cit. t. I, p.271 à 277

Il fit un livre contre Ramus plein de remarques judicieuses mais sans pouvoir proposer un corps de doctrine à opposer à son adversaire. Ce livre qui servait les passions du public fut considéré comme un chef-d'œuvre et imprimé aux frais de la Faculté des arts.

Toujours est-il qu'à la suite de cet épisode, la réduction à deux ans du cours de philosophie, adoptée sur proposition de Martimbos, fut reléguée, pour un demi siècle encore, au rang des utopies dangereuses

LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE.

L'élaboration d'un nouveau projet pédagogique, déjà commencée avant le XVI^e siècle se fit progressivement tout au long de la Renaissance, mais on peut distinguer quatre étapes principales.

LES FRÈRES DE LA VIE COMMUNE.

Une première réforme importante des études avait été tentée par les Frères de la Vie Commune (ou de saint Jérôme d'où leur nom de *Jéronimites ou Hiéronymites*), créés en 1384 par Gérard de Groote et qui fondèrent entre autres, le Collège de Leyde en 1496. On y mit en œuvre des méthodes nouvelles : plus grande hygiène, discipline plus douce, étude des langues savantes (latin classique, grec et hébreux), apprentissage de l'ordre et de la méthode. Parmi leurs élèves, Erasme eut une influence considérable sur le mouvement pédagogique de son temps, dans tout l'Occident et aussi bien sur les protestants que sur les jésuites. Avec le *De pueris* publié en 1529, il donna à la pédagogie de nouvelles finalités, littéraires et esthétiques, davantage tournées vers l'expression que vers la discussion ; sa lecture inspira en particulier Rabelais et Montaigne. Profondément acquis aux idées de la réforme religieuse, il n'accepta jamais de prendre parti pour la Réforme luthérienne ou calviniste pas plus que pour la contre-réforme. Esprit tolérant, il refusait tout fanatisme et affirmait que *l'essentiel de notre religion est la paix*. Sa pensée évangélique (voir aussi Rabelais et Montaigne) se caractérise par son irénisme et son œcuménisme.

Un autre de leurs élèves, Jean Sturm ¹⁰ qui devait plus tard avec Martin Bucer ¹¹, réorganiser l'enseignement luthérien à Strasbourg, en 1537, y fit ses études et y reçut l'enseignement d'hommes de grande réputation qui rejetaient comme inutile la vieille dialectique ¹².

LUTHER ET L'EXPÉRIENCE DE STRASBOURG.

Un problème fondamental se posait à tous les réformateurs. Il paraissait évident qu'il fallait mettre à la base de toute éducation, l'étude des auteurs anciens à cause de leur perfection même. Mais comment concilier cette étude avec la foi chrétienne ? Certains textes n'étaient-ils pas dangereux ? Comment détourner les esprits de *rêver un idéal de civilisation à jamais disparu* ? ¹³. Protestants et Jésuites durent résoudre cette question. Chaque camp imagina des réponses conformément à sa propre vision de l'homme et du monde. Il leur fallut réorganiser, rénover les structures de l'enseignement et en particulier des Collèges, en améliorant la cohérence, la discipline et en organisant un réseau scolaire.

¹⁰ Jean Sturm (ou Johannes Sturm) (1507-1589) érudit et pédagogue allemand, créateur du Gymnase de Strasbourg qui porte aujourd'hui son nom. Nombreux ouvrages en latin.

¹¹ Martin Bucer (1491-1551), théologien et réformateur, d'abord dominicain, il fut influencé par Érasme puis se rallia à Luther en 1521. A joué un grand rôle dans les querelles théologiques, fut professeur de théologie à Cambridge de 1545 à sa mort.

¹² Nous empruntons une grande partie de la documentation concernant ce chapitre à Muchembled, *L'enseignement protestant au XVI^e siècle* in Information historique n°4 de 1970 pp 155 à 167

¹³ Abbé Sicard *Les études classiques avant la Révolution* cité par d'Arvert in *La pédagogie de la Renaissance : les Luthériens et les Jésuites* in Revue de l'enseignement T. XVII, 1889

Les réformés d'abord, puis les Jésuites, conçurent leur enseignement d'une manière totalement différente de celle des collèges du Moyen Âge. Pour les uns, comme pour les autres les collèges devaient être d'abord des centres de formation religieuse.

Dans les deux camps, il fallait aussi former des militants capables de soutenir des controverses religieuses d'où l'importance accordée à la rhétorique et à l'habileté dans les disputes écrites et orales.

Luther avait compris que dans la lutte religieuse, une haute culture, préparatoire aux études théologiques était nécessaire, mais il ne pouvait s'en remettre au système d'enseignement existant. Il lui fallait un réseau d'écoles protestantes pour diffuser et assurer la Réforme. C'est pourquoi il confia à Jean Sturm le soin de lancer cette première expérience de Strasbourg.

Les principes pédagogiques de Luther.

De crainte d'un danger pour la foi religieuse, il excluait de l'enseignement : la physique, la morale et la métaphysique, mais conservait les disciplines formelles : la logique, la rhétorique, la poétique, ainsi que les mathématiques, l'histoire et les langues savantes : grec, hébreux et surtout latin, qu'il considérait comme très importantes. Il voulait un enseignement populaire d'au moins deux heures par jour pour les garçons et d'une heure pour les filles. Mais tout cet enseignement devait être fait en latin et non dans la langue maternelle. Il recommandait une discipline douce et de ne pas cloîtrer les enfants.

L'œuvre de Jean Sturm et de Martin Bucer.

Jean Sturm, avec Martin Bucer créèrent donc le premier gymnase ¹⁴ à Strasbourg en 1537.

Le principe pédagogique était la progressivité ¹⁵ : les sciences étaient enseignées une à une selon une succession invariable et un élève ne passait dans une classe supérieure que lorsqu'il connaissait bien la matière étudiée précédemment, dût-il y consacrer plusieurs années.

Ils prévoyaient six classes secondaires (et deux classes supérieures):

Dans la 1^{ère} : lecture, écriture, déclinaisons et conjugaisons latines.

Dans la 2^e, 3^e et 4^e : grammaire latine et début du grec.

Dans la 5^e et 6^e : humanités et rhétorique.

Deux classes supérieures : Platon, Aristote, la géométrie et le droit. La dernière classe étant destinée aux étudiants en théologie et futurs ministres du culte.

Les méthodes utilisées prévoyaient des exercices gradués, surtout des exercices de style. L'importance de l'oral était soulignée par l'usage du théâtre ¹⁶ : (comédies jouées en latin par les élèves, notamment comédies de Térence), et par les examens oraux publics pour le passage en classe supérieure. Enfin pour développer l'émulation, (comme le faisaient les Frères de la Vie Commune), les élèves étaient divisés en groupes de dix (décuries) commandés par les meilleurs aux compositions du mois et il y avait des prix de fin d'année.

Jean Sturm publia en 1565, son plan d'études remanié sous le titre *Epistolae classicae*, il passait de huit à dix classes dont cinq supérieures au lieu de deux. Ce plan servira de modèle à beaucoup de collèges protestants et aux autres pédagogues.

¹⁴ En réalité ce terme de gymnase n'apparaîtra que plus tard, au XVIII^e siècle, mais il désigne bien cette réalité du XVI^e siècle et est toujours usité en Allemagne.

¹⁵ Au XVI^e siècle on ne connaissait que deux principes, celui de l'enseignement simultané, venu des anciens, de Quintilien et de Pline le Jeune, dans lequel on initie l'enfant à plusieurs disciplines à la fois, dont l'enseignement est mené de front. C'est le principe même de notre enseignement actuel. Le deuxième est l'enseignement progressif.

¹⁶ Sur ce point, voir plus haut l'étude sur le théâtre dans les collèges depuis le moyen âge.

CALVIN ET L'ACADÉMIE DE GENÈVE.

L'expérience de Strasbourg ne se généralisa pas. C'est Genève qui servira de modèle. Calvin y reprit les principes de Luther avec un système d'école unique, supprimant donc les petites écoles (sauf celles des faubourgs éloignés). Ce système cohérent, allant du primaire à l'Université portait le nom d'"École" ou d'"Académie". Un recteur contrôlait l'enseignement dispensé par des régents au collège et des professeurs à l'Université. Tout l'enseignement était orienté vers un but unique, (ici : théologique) et l'enfant se sentait engagé dans un cursus logique en vue d'un but concret, pratique et moral, en fonction duquel toutes les matières enseignées se trouvaient justifiées;

UN GRAND PROFESSEUR : MATHURIN CORDIER.

Sur la vie et l'œuvre de Cordier et son principalat à Nevers, voir plus haut (chapitre sur Cordier ch. 840/1577). On se reportera également à notre étude : *Mathurin Cordier, Maître de Calvin et Principal du collège de Nevers*, in *Actes du colloque sur les auteurs nivernais du XVIe siècle* (à paraître).

CORDIER ET L'ACADÉMIE DE GENÈVE.

Mathurin Cordier ¹⁷, après avoir été banni un moment pour avoir résisté au Conseil de Genève (comme Calvin) fut nommé régent de la cinquième classe du collège, mais en fait, il organisa tout le système d'enseignement. Il répartit les 600 élèves en sept classes (au lieu de huit à Strasbourg, la classe de théologie étant transférée à l'Université). Autre différence : il employait le français et faisait place à la rhétorique.

L'EMPLOI DU TEMPS AU COLLÈGE DE GENÈVE.

La matinée, après l'appel et les prières, comportait une heure de classe, puis une demi-heure pour le déjeuner, suivie d'une heure de leçon (lecture commentée), puis oraison dominicale et actions de grâce, avant la coupure de neuf heures.

À onze heures, étude des psaumes (une heure), classe (une heure), goûter dans la cour et devoirs écrits (une heure au total) puis deux heures de classe. À seize heures, réunion de tous les élèves qui assistaient au châtimement de leurs condisciples (efficacité morale de ces châtimements publics) puis récitaient la prière selon la confession de foi de Genève, enfin : oraison dominicale, confession de foi et récitation des dix commandements en français. Alors le principal bénissait les élèves qui se séparaient en deux bandes et rentraient chez eux conduits par des régents.

Son emploi du temps hebdomadaire est très intéressant. Il ménageait une coupure en milieu de semaine, le mercredi. Les cours avaient lieu le lundi, mardi, jeudi et vendredi. Ces jours-là, ils commençaient à six heures en été et à sept heures en hiver, s'arrêtaient de neuf heures à onze heures (les élèves, tous externes, rentraient chez eux), et reprenaient de onze à seize heures.

En hiver, le déjeuner de huit heures était pris pendant le cours. L'emploi du temps restait donc le même.

Le mercredi, mêmes horaires mais le contenu était très différent. Jusqu'à neuf heures, lectures publiques des prières solennelles de Calvin dans les temples de la ville. Chaque élève allait au temple de son quartier, mais sa présence était contrôlée par un régent. À onze heures, "disputes" pendant une heure (il s'agissait de débats sur un sujet donné) : les élèves y participaient rangés par décuries selon leur classe. Puis, trois heures de récréation dans la cour du collège "*ébats sans licence*". Enfin deux fois par mois pendant une heure, déclamation pour les élèves de la première classe, ou composition en thème latin pour les autres. Les résultats de ces compositions déterminaient la nomination des "décurions" qui commandaient les décuries jusqu'à la prochaine composition.

¹⁷ Sur Cordier, son rôle dans l'organisation des collèges et son influence sur la pédagogie du XVIe siècle et sur les siècles suivants, on peut lire en outre, d'autres ouvrages cités dans la Bibliographie.

Le samedi, pas de classe le matin, afin de pouvoir réviser l'enseignement de la semaine. À partir de onze heures, "disputes" pendant une heure, puis récitations en latin et enfin de quinze à seize heures, récitation et explication de la leçon de catéchisme qui devait être commentée le lendemain dimanche au temple.

Le dimanche se passait à "ouïr" et à "méditer et recorder" les sermons au nombre de trois sans horaire précis : le sermon du matin et celui de l'après midi et le catéchisme. Notons que les élèves des deux classes supérieures lisaient le Nouveau Testament en grec.

Cet emploi du temps était assez équilibré, quoique un peu chargé avec cinq heures de classe par jour soit vingt pour la semaine. Beaucoup de révisions, de répétitions, d'exercices oraux. La seule interruption de l'année scolaire était de trois semaines aux vendanges. Plus tard, les écoliers bénéficièrent de quelques jours à Pâques et à Noël.

UN CURSUS SCOLAIRE BIEN STRUCTURÉ.

L'élève passait donc successivement par sept classes. La scolarité totale durait une dizaine d'années pour un élève moyen soit de cinq ans à quinze ou seize ans. Le passage en classe supérieure se faisait par un examen. Trois semaines avant le 1er mai, un professeur de l'Académie dictait à tous les élèves un même thème (il était simplement plus court pour les plus jeunes), les élèves avaient cinq heures pour le traduire en latin. Le classement de cet examen était rendu public le 1er mai et les deux meilleurs de chaque classe recevaient une petite récompense. Tous ceux dont les résultats étaient jugés satisfaisants passaient en classe supérieure. Après un jour de congé, la nouvelle année scolaire commençait. Aucun élève ne pouvait plus changer de classe jusqu'à l'année suivante, mais ils pouvaient changer de décurie à l'intérieur de la classe suivant leurs résultats aux compositions bi-mensuelles.

L'autorité de Cordier était forte mais non despotique. Malgré Calvin qui avait fait interdire à Genève les spectacles et les bals qu'il jugeait trop frivoles, Cordier imposa dans le Collège la pratique du théâtre comme moyen d'éducation. Sa devise était *le travail dans la joie*, ses élèves l'aimaient beaucoup et louaient sa bonté, sa douceur, son amour des enfants et le nommaient *bien-aimé*.

Cet enseignement eut beaucoup de succès à Genève, servit de modèle pour tous les pays protestants et inspira aussi les Jésuites qui conçurent leur propre pédagogie à partir de cette expérience. Elle influença la France catholique pendant tout le XVIIe siècle et les pédagogues du XIXe siècle s'y sont beaucoup intéressés.

En France, les premiers collèges protestants apparurent avant 1560 et plus de trente collèges et huit académies furent fondés avant 1650. Le Protestantisme, contrairement à ce que firent plus tard les Jésuites, n'imposa pas une doctrine pédagogique ni un modèle unique de collège. Cependant ils s'inspirèrent tous de celui de Genève, en l'adaptant aux conditions locales.

Les collèges protestants servirent aussi de modèle aux autres collèges. Mais (sauf celui de Metz) ils n'admettaient pas de pensionnaires, tous les élèves étaient externes. Les études y étaient d'un niveau élevé, mais ne comportaient pas d'histoire et peu de sciences, les langues vivantes y étaient négligées. Les professeurs, (tout particulièrement dans les collèges protestants) étaient difficiles à recruter et venaient souvent de l'étranger, Ecosse, Hollande. Ceci explique l'usage très général du latin, langue scolaire de toute l'Europe. Le français (à l'exclusion de tout patois ou langue locale) était utilisé dans les petites classes, le latin était seul admis dans les classes supérieures. La discipline jusque vers 1580 était austère, sévère, recourant souvent aux sanctions : admonestations, verges, exclusion. Mais les pédagogues protestants comptaient surtout sur l'émulation (système des décuries, pivot de leur machine scolaire). La discipline générale s'adoucit d'ailleurs au cours du XVIe siècle et devint très libérale à la fin.

L'ENSEIGNEMENT DES JÉSUITES.

L'enseignement des Jésuites a de nombreux points communs avec celui des réformés. J. Quicherat a d'ailleurs l'air de le leur reprocher.¹⁸ : *Ils eurent encore le bon esprit de s'approprier les progrès qui s'étaient accomplis dans les meilleurs collèges au profit de la bonne tenue ; ils puisèrent à pleines mains dans tous les programmes, même dans celui de l'école de Genève.*¹⁹ Pour les réformés, les Académies et les collèges étaient dès l'origine des séminaires. De même les premiers collèges jésuites étaient destinés au *réveil et floraison de l'exégèse*²⁰.

Il ne faut pas oublier que ces réformes pédagogiques se développaient dans le cadre des luttes de la Réforme et de la Contre-Réforme. Pour les Réformés, comme pour les Jésuites, l'enseignement avait pour but de former les fidèles d'assurer leurs convictions religieuses, de les armer pour la confrontation avec leurs adversaires, du point de vue des arguments comme de celui de la dispute théologique et donc de la dialectique.

Dans l'optique protestante, l'étude personnelle des textes sacrés était primordiale, d'où l'importance donnée aux langues de l'Écriture et à la formation du caractère ; et l'aspect très individualiste de cette éducation.

Pour tenir tête aux Protestants dans les controverses et joutes oratoires, les Jésuites développèrent les *disputations*, les exercices oraux et les soutenances de thèses. Il s'agissait de faire revenir à la pratique religieuse, une population déchristianisée par des décennies de guerres de religion. Il leur fallait absolument séduire et encadrer.

Pour renforcer la foi de leurs élèves, les Protestants avaient instauré la pratique du catéchisme quotidien et les Jésuites celle de la confession mensuelle et de la messe quotidienne. De plus, alors qu'il n'existait pas dans les collèges protestants, ils développèrent l'internat et pouvaient ainsi avoir une influence plus grande sur l'esprit de leurs jeunes élèves.

Cet internat, conçu à la façon d'un monastère, séparait les enfants du monde extérieur presque totalement. Les sorties dans la famille (du Dimanche et des grandes fêtes) étaient rares et courtes, les vacances, réduites à un mois, en septembre. Se méfiant de son penchant naturel au mal, ils visaient à surveiller l'enfant en tout temps. Au collège il n'était jamais laissé seul, quand le maître avait à s'éloigner, il était remplacé par des sous-maîtres ou régents, (futurs jésuites n'ayant pas encore achevé leurs dix ou douze années de formation)²¹. et pour le faire accéder à la piété ils comptaient sur l'humilité et le détachement. Le père Lamy expliquait : *L'étude est une suite des misères de la vie présente et un exercice d'humiliation, qui provient de la dégradation de la nature ... Vous devez regarder l'étude comme un travail qu'il faut supporter en esprit de pénitence et par lequel nous voulez honorer Dieu plutôt que de vous rendre habile dans la science.*

Un de leur point fort fut le "bon marché" de leurs collèges. L'enseignement était gratuit, c'est-à-dire que leurs élèves n'avaient pas à rétribuer les maîtres qui les instruisaient et qui étaient à la charge de la Société, les parents n'avaient à payer que le prix de la pension et encore celui-ci était-il modique grâce aux donations qui arrivaient de toutes parts. En fait, pour la somme qu'exigeait l'entretien d'un enfant dans un collège, on pouvait en faire élever deux chez les Jésuites²².

Le désir d'attirer chez eux, non seulement les catholiques convaincus mais aussi les hésitants, les amènera à concevoir, par opposition à la discipline protestante, austère et rigide, une discipline souple et assez douce quoique ferme. Aux châtiments publics, ils préféreront, soit fermer les yeux pour les fautes vénielles, soit punir en secret les coupables et ainsi éviter à tout

¹⁸ J. Quicherat *Histoire de Sainte Barbe* t. II p. 60.

¹⁹ Ceci est d'autant plus important à souligner que certains auteurs jésuites, en particulier le Père F. Charmot (in *La pédagogie des Jésuites* Spes Paris 1943), semblent vouloir montrer que tous leurs principes d'enseignement sont originaux et tous sortis des constitutions à eux données par le fondateur de la Compagnie, Ignace de Loyola.

²⁰ Projet de *Ratio Studiorum* in *Monumenta Germaniae Paedagogica* 1586 t.V, p.67

²¹ En 1943 le cycle de formation des Jésuites se déroulait sur au moins douze années soit : 2 ans de jувénat, 3 ans de philosophie, 3 ans environ de régence, 4 ans de théologie, auxquels peut s'ajouter un temps indéterminé d'études spécialisées. (Charmot op. cit. p.97)

²² Quicherat op. cit. p. 36

prix le scandale. De plus les verges n'étaient plus dans la main des maîtres mais dans celle d'un fouetteur salarié n'appartenant pas à l'ordre. On ne devait y recourir qu'à la dernière extrémité et ils préféraient chasser de leurs collèges les élèves qui s'y seraient exposés trop souvent ²³.

Leur doctrine était qu'il fallait faire du travail, un agrément et de l'obéissance, un plaisir.

La pédagogie protestante, substantielle et sévère exigeait beaucoup des élèves qu'elle voulait porter à une piété supérieure, et à l'effort désintéressé, c'est pourquoi les récompenses pour les meilleurs élèves étaient de petits cadeaux, quelque petite étrenne selon l'expression même de l'époque. Au contraire, les Jésuites essayaient de rendre la leur plus attrayante, non que leur souci de formation à la morale catholique fut moins important mais ils ornaient ce dessein de dehors agréables. *Ils perfectionnent les idées dues aux Réformés : récompenses aux bons élèves ; représentations théâtrales* ²⁴ ... *Leur amabilité persuasive prend une grande part dans l'adoucissement des mœurs collégiales que réclamait Montaigne: "Otez-moi la violence et la force".* ⁽²⁵⁾

Dans le même but de séduire et d'attirer à eux les foules, ils accorderont une grande importance à l'aspect extérieur des bâtiments faisant construire ou reconstruire leurs collèges selon une ordonnance architecturale mêlant la grandeur et la beauté noble des lignes et des matériaux. Ceci vaudra à Nevers ce Collège qui finalement sera un des monuments de la ville jusqu'en 1944. Et aujourd'hui encore l'une de ses ailes, remaniée au XIXe siècle, restaurée, fermant le parking construit à la place des autres bâtiments, donne une bonne idée de l'attrait de cette architecture. De même ils refusèrent vite de se contenter de la modeste chapelle du Collège pour faire bâtir dans le style de leur ordre, l'Eglise Saint-Pierre, très bel exemple de leur désir d'ostentation. Il s'agissait de rendre visible la grandeur de la Religion, de séduire la foule par la beauté ornementale à laquelle ils ajoutaient la pompe fastueuse des cérémonies et l'éloquence des sermons et discours.

L'enseignement des Réformés était inspiré par une doctrine pédagogique unique, celle de Luther, adaptée par Jean Sturm, puis par Calvin et Mathurin Cordier, mais non codifiée et par conséquent susceptible d'applications variées suivant les lieux et les pédagogues. Par contre, dans un souci d'efficacité, les Jésuites élaborèrent une loi savante et minutieuse nommée *Ratio Studiorum*, discutée dès 1586, remaniée en 1591 et mise au point définitivement en 1599. Dans leurs collèges, ils ne se servaient que des manuels produits par les pédagogues de leur ordre, partout les mêmes : les grammaires d'Emmanuel ou de Coudret, la méthode de Rome, la rhétorique de Cyprien, la philosophie de Javel etc... Dans ce souci de codification et d'uniformisation pédagogique nous reconnaissons l'esprit même des lois, règlements, instructions, circulaires et directives diverses qui organisent jusque dans les moindres détails notre système d'enseignement. En fait nous sommes sur ce point, davantage les héritiers des Jésuites que du Code Napoléonien.

Le cycle des études comprenait huit classes : trois de grammaire, une d'humanités (littératures latine et grecque), une de rhétorique et trois de philosophie. Le latin était obligatoire mais ils lui ajoutaient systématiquement le grec. Les exercices étaient des compositions latines et grecques en prose et en vers. La différence essentielle avec les Réformés venait du fait que cet enseignement visait moins à nourrir qu'à orner l'esprit car les Jésuites se méfiaient de l'érudition (qui dans une certaine mesure peut être dangereuse pour la foi) et préféraient mettre l'accent sur la formation du style. On leur reprochait d'ailleurs, d'avoir raccourci le temps des études (cinq ans d'études littéraires au lieu de six), tout en alourdissant le programme en lui ajoutant le grec et donc d'aller trop vite, de "survoler" les textes et on expliquait l'importance qu'ils donnaient aux devoirs écrits au détriment des interrogations orales, par le souci d'économiser du temps en classe, tous les élèves composant en même temps ce qui était plus court qu'une série d'interrogations orales individuelles. De plus on rapportait en classe les devoirs tout corrigés, ce qui était plus court qu'une correction

²³ Ratio Studiorum t. II p. 207

²⁴ En 1600 la Ville de Nevers avait payé 10 sols à un charretier pour conduire au collège les bois nécessaires à la construction des échafauds pour jouer des tragédies.

²⁵.Muchembled op. cit. p.166

individuelle après chaque interrogation ²⁶. En classe, un élève nommé *explorator* était chargé de surveiller ses camarades et de noter tous les actes d'indiscipline.

L'ENSEIGNEMENT DU LATIN.

Le latin était parlé et enseigné dès la première classe de grammaire. Pour avoir une idée de la méthode employée, nous avons un excellent livre de référence : les *Colloquia Scolastica* de Jacobus Pontanus ²⁷ 1er volume (*De Rebus Literariis*).²⁸ Cet ouvrage contient cent dialogues de trois pages au maximum, chacun étant suivi de deux à six pages d'*Annotationes* imprimées en italiques, (soit, avec une importante préface et un index : 464 pages).

Le principe de la méthode est simple. Les dialogues du début évoquent des situations concrètes de la vie des élèves : la présentation de l'enfant au maître et le premier examen ²⁹; les allées et venues de la classe à la cour de récréation ³⁰ ; les absences et retards avec les excuses fournies par les élèves (plus ou moins vraisemblables) ³¹ ; le bavardage en classe ³² ; la préparation de la plume pour écrire ³³ ; les fautes d'orthographe (Eh oui !!!) ³⁴ ; les règlements ³⁵ ; les récompenses ³⁶ ; les vacances ³⁷ ; la classe en plein air (*Studium in sylvis ac nemoribus*) ³⁸ ; le sommeil en classe (*Somnus in Gymnasio*) ³⁹ etc...

Petit à petit des thèmes et des références littéraires apparaissent avec dans les *Annotationes* les citations expliquées de différents auteurs classiques. Les sujets des dialogues deviennent aussi de plus en plus littéraires, questions de morale, histoire des littératures grecque et latine, fables, légendes et mythes de ces littératures ; auteurs : Cicéron, Pythagore, Marcus Tullius, pour finir par des réflexions sur les principes des trois langues : hébraïque, grecque et latine, et les caractères du discours en prose et en vers.

Un certain nombre de leçons sont suivies par des sujets d'exercices : *Exercitationes oratoriae*.

Chaque *Dialogus* met en scène de deux à quatre personnages, par exemple le premier (*Deductio pueri ad Magistrum, & primum examen*) fait dialoguer le Père, (*Pater*) le Maître (*Magister*) et l'Enfant (*Puer*). Tout est en style direct comme un dialogue de théâtre, sans retour à la ligne pour les changements d'interlocuteurs (pour économiser le papier ???). Tout simplement au début de chaque tirade, les lettres P., M. et Pu. indiquent celui qui parle.

Ceci nous permet de comprendre la méthode : ces dialogues devaient être joués en classe par les enfants à tour de rôle avec plus ou moins de variantes possibles, les *Annotationes* devant permettre au maître de compléter cet exercice par des remarques d'approfondissement et de réflexion sur les formes du langage aussi bien que sur le contenu culturel ou idéologique. En somme les méthodes modernes d'apprentissage des langues vivantes n'ont fait qu'ajouter les images (diapositives et films) à ce principe.

²⁶ J. Quicherat op.cit. p.58

²⁷ Titre complet : Jacobi Pontani de Societate Iesu *PROGYMNASTATUM LATINITATIS sive dialogorum*. Ed.Lugduni, apud Bartholomaeum Vincentium. M.DCIII. (1603) mais l'introduction ou dédicace est de M.D.LXXXVIII (1588) qui doit être la date de la première édition B.P.

²⁸ Nous n'avons pu nous procurer les autres tomes.

²⁹ Dialogus primus : *Deductio pueri ad Magistrum, & primum examen*. p.1 (le début de ce dialogue est cité plus bas)

³⁰ tertium : *Euntes in ludum* p.15, quintum : *Redeuntes à gymnasio* p.21

³¹ sextum : *Excusatio absentiae* p.29. et decimum quintum *Absentes* p.56.

³² decimum tertium : *Silentium & attentio* p.52.

³³ septimum : *Calami praeparatio*.p.34.

³⁴ decimum : *Orthographia*.p.43.

³⁵ vicesimum nonum : *Leges* p.117.

³⁶ tricesimum primum : *Praemia* p.129.

³⁷ tricesimum tertium : *Vacationes* p.142.

³⁸ tricesimum quartum p.149.

³⁹ quinquagesimum p.183.

L'usage du français étant absolument proscrit en classe, il restait à comprendre comment pouvait faire le maître, les premiers jours, quand les enfants ne connaissaient pas encore un seul mot de latin, pour organiser ce jeu pédagogique et faire jouer et comprendre le premier dialogue dont les phrases relativement simple (pour un latiniste) devaient quand même paraître complètement incompréhensibles pour les nouveaux élèves ⁴⁰. Nous verrons ci-dessous qu'au siècle suivant, Rollin, l'un des réformateurs les plus influents de l'enseignement dans les collèges prendra partie contre cette méthode d'enseignement du latin.

LE RÔLE DE L'EMULATIO.

Pour favoriser l'émulation, ils utilisent également la division des élèves en décuries avec des décurions désignés par les résultats obtenus aux compositions mensuelles, mais en plus, ils instaurent une sorte de compétition entre les élèves en divisant chaque classe en deux camps rivaux: les Romains et les Carthaginois. Les élèves qui se classaient le mieux portaient des titres honorifiques d'*empereur*, *consul* ou *tribun* et arboraient sur leurs habits de petites décorations.

Les bons sujets étaient admis dans des *confréries d'honneur* ou des *académies* pour y accomplir ensemble certains devoirs de piété ou certains exercices littéraires comme la composition de poèmes

En plus des représentations théâtrales et soutenances de thèses, ouvertes au public et, comme nous le verrons plus loin, annoncées par voie d'affiches, ils multipliaient les exercices publics de toutes sortes et inventèrent les distributions solennelles de prix qui avaient lieu à certaines époques, deux fois par an, et mobilisaient les notables et les familles importantes de la ville ; les élèves couronnés de laurier recevaient des prix importants. Particuliers, notables et gens riches, rivalisaient pour offrir ces dons, d'autant plus que durant la cérémonie, on ne manquait pas de faire l'éloge public des donateurs. ⁴¹

L'ÉDUCATION PHYSIQUE.

Enfin à tout cet appareil pédagogique ils ajoutèrent l'idée, chère à Rabelais de la valeur formatrice des exercices physiques. Nous verrons que cette pratique des sports sera en quelque sorte confirmée par la noyade d'un élève au cours de jeux sportifs près de la Loire. De même, ils achetèrent un domaine à la campagne pour y conduire leurs élèves. Ils furent donc les inventeurs de ce que nous appelons le plein air.

LE SUCCÈS DES JÉSUITES.

Un premier groupe de Jésuites vint à Paris en 1540 ⁴² et se fit admettre comme "portionnistes" au très modeste collège dit du Trésorier, puis passa à celui des Lombards, rue de la Harpe, où Guillaume Postel ⁴³, un des grands maîtres de l'Université, enseignait l'hébreu et les

⁴⁰ Par exemple, voici le début du premier dialogue de ce livre : *Pater. Salute plurima Doctorem te literarum impertio. Magister. Habeo gratiam, vir optime. Quid est negotii, quamobrem me velis?. P.Si non gravaberis parvam dare operam mihi, paucis exsequar qua caussa ad te accesserim. M. Adverto animum. P. Ego germani patris officium secutus, parvulum hunc, quem cernis, filium meum honestissimis doctrinarum studiis, & virtuti à primordio aetatis deditum esse nimium quantum cupio.*

⁴¹ *Ratio Studiorum* pp. 177 à 221

⁴² Nous suivons ici Lacouture, op.cit., tome 1, pp.220 à 240

⁴³ 1510-1581, né à Barenton, il fit ses études à Sainte-Barbe comme domestique du grand professeur John Buchanan, puis enseigna au collège des Lombards. Il était aussi professeur au Collège de France (alors Collège Royal) fondé en 1530 par François Ier. Marguerite de Valois sœur du roi le considérait comme la "merveille du monde" et où il enseignait le grec, l'hébreu et l'arabe. Il fit un séjour au noviciat des jésuites à Rome et obtint son admission à la Compagnie. Grand orientaliste, il fit un long voyage en Syrie, Asie Mineure, en quête de manuscrits précieux. Il élaborait un projet de monarchie universelle en faveur du roi de France et avait prédit la régénérescence de l'humanité par un messie de sexe féminin. Il était également partisan d'une réconciliation avec les musulmans. Condamné en 1567 par le Parlement, il fut enfermé au prieuré de Saint-Martin-des-

mathématiques. Expulsés de France en 1542, par François Ier (comme tous les sujets de Charles Quint, car la guerre entre les Habsbourg et les Valois venait d'éclater), ils revinrent en 1544 (à l'occasion d'une trêve, car la guerre continuait, coupée de fausses paix, sous les Valois puis les Bourbons), avec l'appui de Guillaume Postel.

L'appui décisif leur fut fourni par Guillaume du Prat ⁴⁴, évêque de Clermont, qui envisageait de créer à Paris, dans son hôtel, rue de la Harpe, un collège destiné à former des apôtres pour combattre les hérésies qui s'étaient répandues dans son diocèse d'Auvergne et en particulier à Issoire. Choisi comme l'un des quatre représentants du roi François Ier pour le Concile de Trente qui s'ouvrit en 1545, il y rencontra le représentant des Jésuites, Claude Le Jay, et lui proposa de donner à son ordre, son hôtel de la rue de la Harpe, dit hôtel de Clermont pour y fonder un collège. Ce transfert se fit en 1549 après la première session du Concile.

En 1551, Henri II, à l'instigation de Charles de Guise, accorda aux Jésuites des lettres patentes, leur donnant le droit de posséder et d'enseigner à Paris. Ceci provoqua une véritable levée de boucliers du Parlement de Paris qui en refusa l'enregistrement et de l'Université qui considérait que l'arrivée d'un ordre religieux enseignant qui ne dépendait pas d'eux mais seulement du Pape, était contraire au gallicanisme fondé sur la Pragmatique Sanction de Bourges (1438), modifiée mais non annulée par le Concordat de 1516. Les procès se succédèrent pendant presque quinze ans, les Jésuites ayant surtout pour appui les rois de France. Charles IX finalement envoya un ultimatum au Parlement par sa Lettre de jussion du 20 février 1561, qui provoqua un nouveau conflit. L'affaire fut réglée par un acte d'admission du 15 septembre 1561 qui autorisait les Jésuites à ouvrir leur maison rue de la Harpe, mais ils n'étaient pas admis en tant qu'ordre religieux et devaient quitter le nom de Compagnie de Jésus et prendre celui de Société du Collège de Clermont.

Leur bienfaiteur, Guillaume du Prat était mort en 1560 et leur avait légué son immense fortune. Les Jésuites pouvaient donc s'installer et tout de suite, quittèrent leur hôtel de la rue de la Harpe, trop petit, pour les vastes bâtiments dits de la cour de Langres situés rue Saint-Jacques, entre la Sorbonne et le couvent des Jacobins, mais leur nom, Collège de Clermont ⁴⁵, les y suivit. Les cours furent inaugurés le 22 février 1564. L'année suivante, le 1er juillet 1565, des lettres patentes de Charles IX les autorisèrent à reprendre le nom de leur ordre et à ouvrir des maisons partout en France et y tenir des pensionnats ⁴⁶.

Le succès des Jésuites fut foudroyant. Comme l'écrit un de leurs critiques, J. Quicherat ⁴⁷ : *Vainement, le droit et les lois s'élevèrent contre eux. Ayant pour eux les rois, qui les favorisaient, et la multitude, qui les idolâtrait, ils s'emparèrent de l'éducation de la jeunesse avec une facilité et une rapidité telles qu'ils purent s'appliquer de point en point la célèbre devise : "Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu"*. De par toute la France, les villes faisaient appel à eux pour prendre en charge les collèges existants ou pour en créer de nouveaux. Leur succès fut tel, que leurs maisons de formation ne purent suffire à fournir immédiatement le personnel nécessaire et qu'ils durent pendant un certain nombre d'années, embaucher des maîtres et régents formés par l'Université et pas toujours les meilleurs, ou faire venir des pères de leurs maisons à l'étranger, italiens ou espagnols surtout, mais l'usage exclusif du latin rendait facile leur insertion dans les collèges français.

Quicherat reconnaît ⁴⁸ que *Les critiques ne se firent entendre que du côté des rivaux; ceux aux oreilles de qui elles parvinrent haussèrent les épaules parce qu'ils les imputèrent à la jalousie*. Et il y avait de quoi être jaloux. En 1579, soit quinze ans à peine, après la fondation du Collège de Clermont, sur 50 collèges existant à Paris, seuls dix continuaient à fonctionner

Champs, où il vécut jusqu'à sa mort, visité par le roi Charles IX qui l'appelait son "philosophe". Il avait été chassé des Jésuites *"pour ce que ... il faisait du prophète et bastissait de nouvelles opinions"*

⁴⁴ Guillaume du Prat (1507-1560), fils (ou bâtard) du chancelier Antoine du Prat (fait cardinal après son veuvage), avait été élu à vingt-trois ans, évêque de Clermont, par le chapitre des chanoines de cette ville. Il avait trente-huit ans à l'ouverture du Concile de Trente où il représentait le Roi.

⁴⁵ Il deviendra par la suite le collège Louis-le-Grand après l'expulsion des Jésuites en 1762

⁴⁶ En réalité, le premier collège français de la Compagnie avait été inauguré à Billom, en Auvergne, en 1556, soit trois mois avant la mort de Loyola le fondateur de l'Ordre.

⁴⁷ op. cit. p. 52.

⁴⁸ ibid. p. 62.

normalement, les quarante autres avaient perdu tant d'élèves que les principaux en étaient réduits à louer les locaux vides à n'importe qui, *gens mariés, artisans, prêtres vicieux, et même tireurs de laine* (voleurs "à la tire")⁴⁹. Les élèves qui fréquentaient encore ces collèges étaient ceux qui aspiraient aux grades des Facultés supérieures, les enfants de certaines familles riches opposées par principe aux Jésuites, et les pauvres *dont les jésuites ne se souciaient pas*⁵⁰ (ceci est forcément moins vrai dans les villes comme Nevers où il n'existait que le collège des Jésuites).

Leur succès ne s'explique pas seulement par la quasi gratuité des collèges ou par la valeur de leur enseignement. Au contraire, ce dernier était plutôt critiquable. Presque uniquement littéraire (et fondé sur les humanités latines et grecques), n'accordant qu'une place minime à la connaissance du monde, il transmettait en philosophie, des notions et théories tenues par tous les esprits contemporains comme complètement fausses ou dépassées (voir l'étude des thèses soutenues au Collège de Nevers).

Leur public devait considérer ce point comme négligeable. Les raisons de leur succès sont à chercher dans d'autres domaines. Le premier est la discipline. L'organisation quasi-monacale du collège entraînait la régularité de l'emploi du temps à chaque instant de la journée, et imposait à tous, maîtres et élèves, la ponctualité. Sans attache avec le passé de l'Université, ils purent faire table rase des coutumes et traditions des collèges qui, comme dit Quicherat⁵¹, *consacraient le règne du désordre*. Il n'est que de se reporter pour s'en rendre compte aux chapitres traitant des collèges en général et de celui de Tréguier, pris comme exemple.

Autre point en leur faveur, leurs rapports avec leurs élèves. Leur principe pédagogique fondamental était la connaissance du caractère et des habitudes de chacun d'eux, en vue de découvrir le mode de direction (aux sens de "direction" de conscience et "direction" des études) qu'il convenait de mettre en œuvre. Les pères prétendaient que grâce à l'esprit d'ouverture des élèves français, il leur suffisait d'une année pour pénétrer leur caractère et posséder ainsi tous les moyens de les conduire. Quicherat⁵² reconnaît d'ailleurs que par cette méthode, *il se forma entre les jésuites et leurs élèves une réciprocité sincère d'attachement*. Il y voit d'ailleurs un danger : la perte de la sévérité morale, la tendance à flatter la vanité des enfants, à réprimer avec un certain laxisme leurs défauts de caractère et de sentiments, à transformer la douceur de la discipline en "câlinerie". Mais les élèves ne s'en plaignaient pas, ni leurs parents auprès de qui ils ne tarissaient pas d'éloges de leurs bons maîtres, lors des rares visites qu'ils faisaient dans leurs familles.

Il y avait aussi une raison plus idéologique. Après les guerres de religion et tous les troubles liés à la Réforme, on aspirait à la stabilité, au calme, à la sécurité, aux certitudes morales et religieuses. Ce vent de réaction catholique leur fut favorable. En effet, leur ordre et leur règle étaient conçus de manière à rendre impossible toute hérésie. Cette hérésie fautive de troubles qu'on avait vu se développer partout dans l'Eglise même mais aussi dans les ordres religieux et même les collèges (voir l'histoire du collège de Nevers). Ils apparurent comme les restaurateurs de l'orthodoxie. On pouvait en toute sécurité les investir de la direction de sa conscience et on était sûr qu'avec eux les principes religieux de la jeunesse ne dévierait pas.

Rappelons en effet que la finalité de la Compagnie de Jésus n'était pas d'instruire la jeunesse mais, par cette voie, de rétablir l'Unité catholique. *La plus grande gloire de Dieu était de restaurer au plus tôt l'ordre chrétien, en ramenant le monde entier à l'obéissance de Rome*⁵³ Saint Ignace voulait organiser l'apostolat de la Compagnie de telle façon que *les universités pussent redevenir soumises au Saint-Siège, que la Théologie fût unie à l'Écriture sainte, que la philosophie s'accordât avec la science sacrée, que l'enseignement théologique et philosophique fût précédé, soutenu et fécondé par l'humanisme, que toutes les sciences profanes fussent orientées vers une fin unique, que la raison et la foi redevinssent sœurs, que le clergé eût les moyens de se familiariser avec le mouvement intellectuel du monde, enfin qu'il y eût entre les*

⁴⁹ Ordonnance royale de mai 1579 rédigée d'après les "Cahiers" des Etats de Blois, citée par Quicherat *ibid.* p.63.

⁵⁰ Richer *Historia Academiae Parisiensis* cité par Quicherat, *op. cit.*; p.63.

⁵¹ *op. cit.* p. 60.

⁵² *ibid*

⁵³ Charmot *op. cit.* p. 38 et suivantes pour les citations en italiques.

nations autonomes, par dessus les biens propres à chaque nation, UN ⁽⁵⁴⁾ *bien commun, UNE langue* ⁵⁵*, UN esprit, UNE doctrine, UNE vérité, UNE charité catholique.*

Pour sauver et fortifier l'unité de la Compagnie afin de sauver celle du monde, il insistera beaucoup dans les *constitutions*, sur l'unité de pensée, de doctrine, union des cœurs et surtout lien d'obéissance *sans lequel la cohésion ne saurait être solide ni constante.*

Ainsi, Ignace était sûr que par l'enseignement et l'éducation, il ramènerait à l'*Unité catholique*, l'Europe déchirée.

Ainsi l'on comprend que la transmission des connaissances n'était que secondaire pour les Jésuites. Mais s'ils se contentaient d'apporter l'éducation religieuse aux enfants en laissant le reste aux collèges et à l'université qu'ils considéraient comme infectés du virus des hérésies, (le nationalisme, le libre examen, l'esprit critique, l'attrait des sciences profanes etc...), ils se rendaient bien compte qu'ils n'attireraient pas beaucoup d'enfants. Il leur fallait donc proposer un enseignement complet, dans lequel toutes les disciplines et toutes les matières concourraient à la formation d'un esprit catholique chez l'enfant. D'où l'aspect totalitaire de leur pédagogie et aussi la nécessité d'isoler leurs élèves du monde extérieur qui risquait de perturber leur œuvre.

Tous les pères qui font autorité chez les Jésuites, comme Ribadeneira, Suarez, Jouvancy et bien d'autres, accordent à cette mission une importance fondamentale. Ils participent ainsi à cette généreuse utopie pédagogique que nous retrouvons dans toute l'histoire de la pensée française et qui consiste à croire que par l'éducation de la jeunesse, on pourra parvenir à changer l'homme et le monde. Les Jésuites, eux avaient l'ambition, par la formation chrétienne de la jeunesse de convertir non seulement l'Europe mais aussi les peuples païens dans les pays de mission. Dans ces pays, la prédication leur paraissait nécessaire mais pas suffisante, seule l'éducation était vraiment efficace.

LES PÉDAGOGUES DU XVII^e SIÈCLE. LES PRÉCURSEURS.

Dès la fin du XVI^e siècle, nous trouvons deux grands penseurs qui proposent des conceptions pédagogiques originales et relativement proches l'une de l'autre : l'allemand Wolfgang Ratichius (1571-1635) et le morave Jan Amos Komensky dit Comenius (1592-1670). Leurs traités proposent (comme le fera Descartes en philosophie), une Méthode *universelle, sûre, facile et infaillible d'enseigner et apprendre pour qu'il soit impossible de ne pas obtenir de bons résultats.* De nos jours on les étudie toujours avec étonnement et l'on parle de *L'utopie éducative de Comenius* (Jacques Prévot, Belin, Paris 1981).

Méthode progressive. Une seule chose à la fois, une seule matière chaque jour. Programme précis, chaque maître sachant quel but il veut atteindre en un an, un mois, un jour, une heure. Emploi du temps rigoureux, (sur 24 heures, 8 pour le sommeil, 8 pour les loisirs, repas soins d'hygiène et 8 pour les occupations sérieuses (4 h d'étude le matin et 4 de travail personnel, l'après midi). Alternance d'une heure de travail et d'une heure de détente. Séparation des enfants en classes déterminées. Enseignement collectif par groupes de dix. Adaptation raisonnée de l'enseignement aux forces des élèves, et prise en compte de leur désir d'éducation. Manuel scolaire unique pour chaque classe contenant tout ce qui doit être enseigné, et réalisé par une équipe d'enseignants. Uniformité de la méthode, chacun acceptant de suivre les instructions officielles données par la haute autorité dont dépend l'organisation scolaire, (l'Etat). École unique de six à treize ans pour les filles comme pour les garçons, et obligatoire pour toutes les classes de la société. Liens entre le contenu de l'enseignement et la vie de chaque jour. Observation de la nature, notions économiques et politiques, initiation aux différentes professions, visite aux monuments et aux fabriques. Tout doit se faire selon l'ordre de la nature, il faut aller du concret à l'abstrait, de ce que l'enfant connaît à ce qu'il ignore, de la langue qu'il

⁵⁴ Articles soulignés par nous.

⁵⁵ Sur ce point, les Jésuites ne faisaient que reprendre l'utopie linguistique des humanistes. En restaurant le latin classique, ceux-ci ne visaient pas seulement une meilleure connaissance des textes anciens. Ils voulaient vraiment faire du latin la langue universelle, aussi bien pour les clercs que pour le peuple. C'était déjà le cas dans le monde universitaire. Étudiants et professeurs pouvaient aller d'Université en Université à travers toute l'Europe (au moins) sans difficulté, puisque la langue d'expression de toutes les connaissances était le latin (même s'il n'était pas très classique). C'est la même utopie qui a été proposée avec l'Espéranto.

parle aux langues savantes et étrangères, (celles-ci devant être apprises par la pratique et non par l'étude préalable des règles grammaticales). Utilisation des images pour l'apprentissage de la géographie, de l'histoire, des sciences naturelles etc...

Voici, très résumés, un certain nombre des concepts que l'on trouve dans leurs œuvres et dont la modernité étonne. Les essais de Comenius pour fonder des collèges appliquant ses méthodes, se heurtèrent à l'inertie ou à la mauvaise volonté des enseignants et de la société de son époque. Mais leurs œuvres furent connues et inspirèrent les pédagogues des siècles suivants. On remarquera que certaines de leurs idées se trouvaient déjà chez les humanistes comme Érasme, Rabelais et Montaigne.

Le philosophe anglais Francis Bacon (1561-1626) inventeur de la "méthode expérimentale" sans aboutir à des propositions aussi élaborées que Ratichius et Comenius, avait ouvert la possibilité de cette recherche pédagogique, suivi par son compatriote John Locke (1632-1704). Celui-ci est à l'origine du courant de la philosophie sensualiste. Il conçoit l'esprit comme une table rase et la sensation comme le point de départ de toute notion. La conséquence de ce système était que tout enseignement devait partir de l'observation directe et de l'expérience, ce qui condamnait toute étude purement livresque et verbale ainsi que la méthode déductive, au profit des méthodes inductives s'appuyant sur la curiosité naturelle des enfants.

LES PÉDAGOGUES DU DÉBUT DU SIÈCLE.

Un mouvement de rénovation pédagogique était donc en cours depuis longtemps. Un premier courant visait à rénover l'héritage du XVIIe siècle sans le bouleverser totalement. Parmi ces réformateurs, nous citerons Fénelon, Fleury et Rollin.

Fénelon, 1651-1715,⁵⁶ est l'auteur d'un *Traité de l'éducation des filles* qui parut en 1687. Il y prône une éducation différente de celle des garçons et tournée davantage sur l'éducation pratique, le rôle de la femme comme maîtresse de maison et ses devoirs religieux et d'éducatrice de ses enfants. C'était un net progrès par rapport au dédain que marquaient habituellement les éducateurs pour le sexe féminin. Le roman pédagogique : *Aventures de Télémaque*, avait été composé pour l'éducation du duc de Bourgogne vers 1690, son impression resta suspendue par la prudence de Fénelon, mais il parut en 1699, par suite de l'indiscrétion d'un copiste. Il y bâtit une cité idéale, dans laquelle l'éducation tient une grande place. C'était une utopie à la manière de celle de Thomas More (ou Morus, 1478-1535). On y vit une satire de la politique de Louis XIV qui en fut irrité. L'ouvrage fut détruit mais immédiatement réimprimé à La Haye. Il enchantait le public et les thèses de Fénelon passionnèrent tous les libres esprits de son temps.

Fleury, 1640-1723,⁵⁷ Avocat au Parlement, jurisconsulte, sous-précepteur des petits-fils de Louis XIV, confesseur du roi, il fut l'auteur d'un *Traité du choix et de la méthode des études* (1688) qui concerne surtout l'éducation de la noblesse. Il estime en effet que le petit peuple n'a pas à s'occuper d'étudier⁵⁸. *Vous êtes nés paysan, restez paysan, labourez le champ de vos pères, ou s'ils ne vous en ont pas laissé, servez un maître, travaillez à la journée, laissez les*

⁵⁶ François de Salignac de la Mothe-Fénelon, né au château de Fénelon dans le Périgord et mort à Cambrai. Il fut précepteur du duc de Bourgogne et écrivit pour lui des ouvrages éducatifs, les *Fables* en prose, les *Dialohues des morts* et surtout le *Télémaque*, il avait écrit auparavant un traité de l'*Education des filles*. Consacré archevêque de Cambrai en 1695, il se tourna vers une forme de mysticisme, il soutint une polémique contre Bossuet, son ancien ami, à propos du *quiétisme* et fut condamné par Rome, il finit sa vie en exil à Cambrai. La parution du *Télémaque* en 1699 provoqua une nouvelle disgrâce. Il avait écrit également de nombreux ouvrages religieux et politiques, des sermons et une importante correspondance.

⁵⁷ Claude Fleury, ancien élève des Jésuites au collège de Clermont à Paris, il fut avocat au parlement de Paris pendant neuf ans puis entra dans les ordres, devint précepteur des fils du prince de Condé, du jeune comte de Vermandois, fils légitimé de Louis XIV et de Melle de la Vallière, puis adjoint de Fénelon comme sous-précepteur des enfants de France, les ducs de Bourgogne d'Anjou et de Berry puis il devint en 1716, confesseur du jeune roi Louis XV. Il est l'auteur d'une *Histoire du droit français* d'un *Catéchisme historique* et surtout d'une *Histoire ecclésiastique* en 1691 qui reste un ouvrage de référence.

⁵⁸ D'après l'article de G.Minois: L'enseignement secondaire en Bretagne à la fin de l'Ancien Régime : l'exemple de Tréguier in *Revue Historique* n°534 avril-juin 1980 pages 297 à 317.

*études à ceux qui sont riches*⁵⁹. L'éducation telle qu'il la conçoit est avant tout utilitaire. *On ne doit nommer études que l'application aux connaissances qui sont utiles dans la vie*⁶⁰, et elle doit reposer sur la religion, la morale, la civilité, les soins du corps, la grammaire, l'arithmétique, l'économie et la jurisprudence (c'est-à-dire juste ce qu'il faut en savoir pour gérer ses biens et ne pas enfreindre la loi). Il faut que l'enseignement soit en français et qu'il soit attrayant. La métaphysique, inutile, doit être exclue⁶¹.

Ce programme, s'il contenait des points modernistes tel l'usage du français comme langue d'enseignement était particulièrement anti-intellectualiste et anti-scientifique, Sa prévention contre la métaphysique va dans le sens des philosophes du siècle des Lumières, pour qui la philosophie doit être essentiellement utile pour l'individu et pour la société. Les grandes spéculations métaphysiques leur paraissaient effectivement sans aucune utilité. De plus, comme cette métaphysique était surtout fondée sur le problème de Dieu et de la Religion, on comprend qu'elle ne plaisait guère à ceux qui, à l'instar de Voltaire, étaient plutôt théistes et anti-religieux. Par contre l'absence de la Physique qui regroupait toutes les connaissances scientifiques sur le monde et sur l'homme (et à ce titre faisait partie des études philosophiques) ne pouvait qu'indigner, ces esprits curieux qui se faisaient une gloire d'avoir chez eux un cabinet de physique et de faire eux-mêmes des recherches comme l'un de leurs précurseurs : Pascal, mathématicien, physicien, philosophe et même métaphysicien.

LES IDÉES PÉDAGOGIQUES DE ROLLIN.

Rollin (1661-1741) est un exemple rare dans l'histoire de l'Université. Contrairement aux statuts primitifs, il fut en effet réélu, huit fois de suite, recteur de l'Université de Paris, de 1694 à 1696 puis réélu en 1720. Il tenta de réformer les collèges, notamment en rétablissant leur inspection mensuelle par les autorités de la Sorbonne. Il publia en 1726-1728 un *Traité des études*, qui sera édité de multiples fois et deviendra une sorte de Bible pour l'enseignement des collèges. Dans l'ancienne bibliothèque du Lycée de Nevers figuraient entre autres, une édition de 1845 et une autre de 1869. C'est dire que jusqu'à la fin du XIXe siècle il continuait à faire autorité.

Il voulait rétablir l'ordre et la bonne discipline, un enseignement solide et bien structuré, et consacrait de nombreux chapitres à expliquer l'organisation intérieure, le fonctionnement et le rôle de chacun, du proviseur à l'élève. Il s'agissait évidemment de rivaliser avec les Jésuites en pleine expansion. Pour lui, comme pour ceux-ci, l'avantage principal du collège était *d'apprendre à fond la religion, d'en puiser la connoissance dans les sources mêmes, d'en connoître le véritable esprit & la véritable grandeur, & de se prémunir par de solides principes contre les dangers que la foi & la piété ne rencontrent que trop dans le monde.*

À leur exemple, il prône une discipline plus douce sans exclure les châtiments. Il voulait rendre l'étude aimable. Le maître devait se faire aimer et craindre. Il ne bouleversait pas le contenu mais prônait un enseignement du français (une demi heure chaque jour ou tous les deux jours), l'usage du français en classe tant que les élèves n'étaient pas capables de parler latin, l'enseignement de la physique en laquelle il distinguait *la Physique des enfans*, simples leçons de choses partant de l'observation du monde, et qu'il fallait commencer dès le plus jeune âge et *la Physique des savants* à laquelle les élèves de Philosophie devaient être initiés. Mais il ne s'agissait que de la présentation des principales théories sur le monde, exposées comme de simples conjectures, de quelques notions de géographie et d'astronomie et de quelques connaissances élémentaires de physique. Il accordait une grande place à l'Histoire. Il s'inspirait en partie de Fleury mais ce fut aussi un historien. Ses œuvres dans ce domaine : *Histoire sainte*, *Histoire ancienne* et *Histoire romaine* sont des compilations ayant surtout pour but de mettre en valeur des exemples moraux pour la noblesse et les rois. Le souci de connaissance historique n'existait pas : l'enseignement de l'histoire avait pour but de faciliter la formation morale. Dans le *Traité des Études*, il plaçait une sorte de compendium d'histoire universelle, à savoir, l'histoire sainte et l'histoire profane, (celle des perses, des grecs et des romains jusqu'à Auguste). Pour

⁵⁹ Traité p.148.

⁶⁰ id. p 96.

⁶¹ Minois op.cit.p.311 note 25.

lui, l'histoire enseignée aux collégiens, devait ignorer les époques plus récentes, sans doute, de crainte d'aborder des problèmes politiques ou religieux encore sensibles. De plus il s'agissait d'un recueil chronologique de faits, de traits de caractère des grands hommes etc... et non d'un discours raisonné sur la réalité historique.

De toutes manières, pour lui, l'acquisition des connaissances n'était pas le but de l'enseignement : la principale application qu'on devrait avoir, seroit de former son jugement, & de le rendre aussi exact qu'il le peut être : & c'est à quoi devrait tendre la plus grande partie de nos études. On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences : on se devrait servir au contraire des sciences comme d'un instrument pour perfectionner la raison ... les hommes ne sont pas nés pour employer leur tems à mesurer des lignes, à examiner le rapport des angles, à considérer les divers mouvemens de la matière. Leur esprit est trop grand, leur vie trop courte, leur tems trop précieux, pour l'occuper à de si petits objets. Mais ils sont obligés d'être justes, équitables, judicieux dans tous leurs discours, dans toutes leurs actions & dans toutes les affaires qu'ils manient.. On croirait entendre Montaigne. Les connaissances ne sont que des ornemens de l'esprit et surtout servent à inspirer l'adoration de Dieu et le respect de la religion. Le passage cité est le seul qui fasse vaguement allusion aux mathématiques.

Sa situation était délicate. D'une part, la partie la plus évoluée des gens instruits qui formeront l'intelligentsia du Siècle des Lumières se passionnait pour toutes les connaissances scientifiques et le mouvement philosophique transformait complètement la perception du monde et de l'histoire. D'autre part un refus quasi général de toutes les nouveautés apparaissait, aussi bien dans les collèges que parmi les élèves et leurs parents, comme nous venons de le voir avec notamment l'exemple de Tréguier.

LE TRAITÉ DES ÉTUDES DE ROLLIN

Cet ouvrage ayant servi de Bible pédagogique pendant au moins deux siècles, il paraît nécessaire d'en faire une analyse. Son contenu, en effet, permet de comprendre tous les débats pédagogiques de ces époques et les réformes multiples et variées du système de l'enseignement secondaire qui pour la plupart se réclamaient ouvertement ou non de Rollin soit pour aller dans le sens qu'il préconisait soit pour s'opposer à lui. Une bonne partie des éléments du débat actuel (en 2008) sur la Xe réforme des collèges et lycées et du baccalauréat, paraissent des reprises plus ou moins modernisées des problèmes qu'il soulevait.

LES THÈMES EN DISCUSSION.

Les points les plus importants du débat pédagogique étaient la place du latin, le contenu du cours de philosophie et l'organisation pratique des collèges. Une des dominantes de ce conflit fut la prééminence de la Sorbonne contestée tantôt par le pouvoir royal tantôt par l'Église. Son autorité s'affirma peu à peu jusqu'à devenir un véritable monopole qui sera confirmé par les lois mais aussi par l'usage. À Nevers, à plusieurs reprises, les décisions des échevins, les divers règlements adoptés pour les écoles de la ville et les contrats d'embauche des régents feront référence aux méthodes et usages de la Sorbonne et nous verrons que bien souvent la situation des régents variera en fonction de la provenance de leurs diplômes, ceux obtenus à la Sorbonne leur valant un traitement plus élevé et une plus grande stabilité et considération.

LE PROBLÈME DU LATIN.

Rollin, un des maîtres les plus éminents de cette Sorbonne, (*Professeur d'Eloquence au Collège Roial, & Associé à l'Académie Roiale des Inscriptions & Belles Lettres*) publia donc en 1726 un *Traité des Etudes* intitulé *De la Manière d'enseigner et d'étudier les Belles Lettres par rapport à l'esprit & au coeur*⁶². Au chapitre III du livre I, il traitait *De la coutume de faire parler Latin dans les classes*. On se souvient de l'ordonnance royale imposant l'usage exclusif du latin aussi bien en classe que dans les cours de récréation. Cet usage se maintenait et aussi bien les réformés que les Jésuites tentaient de le perpétuer, même s'ils envisageaient d'introduire dans

⁶² Op.cit.3ème éd.tome I "Chez Jacques Estienne,rue Saint-Jacques, à la Vertu" Paris 1730 p. 250.

leur enseignement la langue vernaculaire. Nous avons souligné plus haut, la finalité latente de cette politique linguistique, celle d'imposer le latin comme langue universelle aussi bien pour les clercs que pour le peuple et de lui voir supplanter finalement les langues nationales.

Rollin s'opposait en fait complètement à cette utopie et en même temps, écrivait un vibrant plaidoyer pour l'usage du français. Il s'y montrait un digne héritier des écrivains de la Renaissance (voir le manifeste de la Pléiade : *Défense et Illustration de la langue française*).

Sa critique était remarquable et mérite d'être citée: *Il y a, ce me semble, sur cette matière deux extrémités également vicieuses. L'une est de ne pas souffrir que les jeunes gens parlent dans les classes une autre langue que la latine. L'autre serait de négliger entièrement le soin de leur faire parler cette langue.*

Pour justifier le premier point, il faisait une distinction véritablement révolutionnaire. *Je ne comprends pas, dit-il, comment on peut exiger des enfans qu'ils parlent une langue qu'ils n'entendent point encore, & qui leur est absolument étrangère. L'usage seul peut suffire pour les langues vivantes: mais il n'en est pas ainsi de celles qui sont mortes, qu'on ne peut bien apprendre que par le secours des règles, & par la lecture des auteurs qui ont écrit dans ces langues. Or il faut un tems assez considérable pour parvenir à l'intelligence de ces auteurs.*

Ce n'est pas par hostilité pour le latin qu'il parlait ainsi, mais plutôt par respect pour lui. Il faisait remarquer que : *D'ailleurs, en supposant même qu'on ne les obligerait à parler latin qu'après qu'on leur auroit expliqué quelques auteurs, y-a-t-il lieu d'espérer qu'alors même, en parlant entr'eux & dans les classes, ils puissent s'exprimer d'une manière pure, exacte, élégante? Combien leur échappera-t-il d'impropriétés, de barbarismes, de solécismes ?. Est-ce là un bon moien de leur apprendre la pureté & l'élégance du latin; & ce langage bas & rampant du discours familier ne passera-t-il pas nécessairement dans leurs compositions ?*

À ce souci du respect du *bon latin* se joignait celui de l'enseignement du français: *Si on les oblige dans ces premières années à parler toujours latin, que deviendra la langue du pays? Est-il juste de l'abandonner ou de la négliger, pour en apprendre une étrangère ?* On voit bien ici que le sentiment national devient prioritaire, ce qui est à mettre en relation avec le développement en France du *Gallicanisme* en opposition à l'*Ultramontanisme* que défendaient notamment les Jésuites.

Rollin justifie cette attention pour la langue française par ses qualités et son importance diplomatique et culturelle, développant ainsi l'orgueil national : *La langue françoise s'étant emparé, non par la violence des armes ni par autorité, comme celle des Romains, mais par sa politesse & par ses charmes, de presque toutes les Cours de l'Europe; les négociations publiques ou secrètes, & les traités entre les Princes ne se faisant presque qu'en cette langue; étant devenue la langue ordinaire de tous les honnêtes gens dans les pays étrangers, & celle qu'on y emploie communément dans le commerce de la vie civile: ne seroit-il pas honteux à des François de renoncer en quelque sorte leur patrie en quittant leur langue maternelle, pour en parler une dont l'usage ne peut jamais être à leur égard ni si étendu, ni si nécessaire.*

Rollin allait plus loin encore, en reprochant à cet enseignement d'avoir une influence néfaste sur la formation de l'esprit des enfants. *Mais le grand inconvénient de cette coutume, & qui me frappe le plus, c'est qu'elle étrécit en quelque sorte l'esprit des jeunes gens, en les tenant dans une gêne & une contrainte qui les empêche de s'exprimer librement. Une des principales applications d'un bon maître est d'accoutumer les jeunes gens à penser, à raisonner, à faire des questions, à proposer des difficultés, à parler avec justesse & avec quelque étendue. Cela est-il praticable dans une langue étrangère ? & y-a-t-il même beaucoup de maîtres capables de le bien faire ?*⁶³.

Ici, il s'attaquait à la portée idéologique de cet enseignement. Il dénonçait son but latent : imposer à travers la langue enseignée, une pensée et une idéologie commune : celles de l'Église.

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE.

Ici encore, on retrouve la préoccupation majeure de tout l'enseignement : la formation morale. La connaissance pure, le développement de l'esprit critique, n'étaient même pas

⁶³ Op.cit. p. 252.

évoqués. La finalité exclusive de la philosophie était religieuse : *inspirer aux jeunes gens un grand respect pour la religion & à les prémunir par des principes solides contre les faux & dangereux raisonnements de l'incrédulité, qui ne fait tous les jours parmi nous que de trop grands progrès* ⁶⁴.

Son utilité secondaire est la rhétorique, l'éloquence, pour le développement de laquelle elle apparaît absolument nécessaire, mais elle peut aussi *contribuer à régler les mœurs, à perfectionner la raison et le jugement, à orner l'esprit d'une infinité de connoissances également utiles et curieuses* ⁶⁵.

Pour lui aussi l'enseignement devait être essentiellement littéraire (les belles-lettres). La connaissance du monde extérieur, de la nature, de l'homme et de son histoire faisait partie de la philosophie. On se méfiait de l'histoire et comme on l'a dit plus haut, l'on n'étudiait guère que l'histoire ancienne : *l'Égypte, la Bible et l'histoire moderne qui est celle de la Grèce et de Rome* ⁶⁶. Encore faut-il noter que l'on se contentait d'y sélectionner des personnages et des événements qui puissent servir de leçons morales soit comme exemples de vertus à admirer et à suivre soit comme types de vices et de crimes à exécrer et l'on n'hésitait pas à simplifier, schématiser, idéaliser le passé afin de lui donner un caractère exemplaire. C'est ainsi que les Romains de la période républicaine étaient tous des modèles de vertu civique etc... De même les textes anciens étaient éclairés de manière à en faire des signes annonciateurs du christianisme et l'étude de la nature avait pour but de conduire à l'adoration de Dieu par la contemplation de l'universelle harmonie. Dans les articles III et IV de son livre cinquième sur la philosophie ⁶⁷, Rollin a des accents pascaliens pour célébrer la grandeur de l'œuvre divine. Il citait d'ailleurs Pascal : *Pensées, chapitre XXII, Connoissance générale de l'homme* (que nous intitulerions habituellement *Les deux infinis*) ⁶⁸.

DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE LA PHYSIQUE.

Selon Rollin donc, la philosophie *pique notre curiosité, elle excite notre attention, & nous conduit comme par la main dans toutes les parties de la nature, pour nous en faire étudier & approfondir les merveilles. Elle présente à nos yeux l'univers comme un grand tableau, dont chaque partie a son usage, chaque trait sa grace et sa beauté : mais dont le tout ensemble est encore plus merveilleux. En nous montrant un si beau spectacle, elle nous fait observer avec quel ordre, quelle symmétrie, quelle proportion tout y est placé ; avec quelle égalité cet ordre général & particulier s'observe & se maintient : & par là elle nous fait reconnoître l'intelligence & la main invisibles qui règlent tout.* Ainsi la contemplation de la nature devait conduire à l'adoration de Dieu.

Avec beaucoup d'habileté, Rollin distinguait deux faces de la Physique: *J'appellerai l'une la Physique des savans, & l'autre la Physique des enfans.* Il pensait que les élèves de la seconde année de philosophie devaient recevoir une initiation à la première. Il proposait comme contenu de cet enseignement d'abord l'étude des systèmes du monde et il citait dans l'ordre, celui de Ptolémée puis celui de Copernic et enfin celui de Ticho-Brahé, mais en soulignant que celui de Copernic était *le plus suivi à présent ... & il est fondé sur des principes qui le rendent bien plausible.* Cependant la vérité scientifique selon lui était une question qui ne pouvait se poser car disait-il *Ces systèmes ne sont que de simples conjectures, parce qu'il n'a point plû à Dieu qui seul connoît parfaitement son ouvrage, de nous en découvrir en termes clairs l'ordre & l'arrangement.* Cette restriction était à la fois une précaution pour éviter toute accusation d'hérésie et peut-être l'expression d'une opinion profonde fondée à la fois sur un doute systématique, du genre de celui de Montaigne et sur la conviction profonde du caractère transcendantal de la connaissance. Toute connaissance vient de Dieu ou tout au moins ne peut

⁶⁴ Op.cit. p. 319.

⁶⁵ Ibid. p. 319.

⁶⁶ Les programmes font une large place à l'Antiquité : trois ans pour étudier la Grèce, Rome et les cinq premiers siècles de l'Eglise, de la 6e à la 4e, alors qu'en 3e, on se contente de survoler l'histoire de France de Clovis à Louis XV. (Programme du collège de Tréguier en 1782. Minois op.cit.p.313.

⁶⁷ Rollin op.cit.Tome IV Livre V à partir de la page 317.

⁶⁸ id.de la page 364 à 368.

être atteinte qu'avec sa permission. Rollin était profondément catholique et pour lui, la toute puissance divine limitait forcément la liberté de découverte de l'esprit humain.

Il donnait cependant un état des connaissances astronomiques et de géographie générale de son temps, tout en précisant que ces découvertes *toutes certaines qu'elles sont, paroîtront toujours chimériques à la plupart des hommes* ⁶⁹. Cette remarque souligne le fossé qui s'était creusé entre l'opinion générale, toute imbue des fausses connaissances transmises tout au long du Moyen Âge, et les esprits éclairés. Rollin, sagement savait que l'enseignement donné aux élèves des Collèges ne devait pas choquer trop violemment l'opinion de leurs parents.

Pour le reste des connaissances, il citait en vrac : *la nature, les causes & les effets du mouvement, la pesanteur de l'air; la cause des tremblements de terre, des foudres & des tonnerres...*

Toujours est-il qu'il concluait : *Peut-on raisonnablement laisser ignorer aux jeunes gens de telles merveilles, & ne point les instruire des autres matières qui se traitent en physique, & qui occupent pour l'ordinaire une bonne partie de la seconde année de la philosophie?. Quand on en a négligé l'étude dans ce tems, il est bien rare qu'on y revienne dans la suite. Au lieu de les négliger alors, il faudroit y préparer de loin les jeunes gens, en les leur montrant presque dès l'enfance, mais de la manière qui convient à cet âge* ⁷⁰. Cette manière est ce qu'il appelait la *Physique des enfans* et qui était tout simplement l'observation et l'étude du milieu. *Je dis que les enfans même en sont capables. Car ils ont des yeux, & ils ne manquent pas de curiosité. Ils veulent savoir, ils interrogent. Il ne faut que réveiller & entretenir en eux le désir d'apprendre & de connoître, qui est naturel à tous les hommes. Cette étude d'ailleurs, si l'on doit l'appeller ainsi, loin d'être pénible & ennuyeuse, n'offre que du plaisir & de l'agrément : elle peut tenir lieu de récréation, & ne doit ordinairement se faire qu'en jouant. Il est inconcevable combien les enfans pourroient apprendre de choses, si l'on savoit profiter de toutes les occasions qu'eux-mêmes nous en fournissent* ⁷¹.

Il invitait donc les maîtres à partir de l'observation par les enfants de tout ce qui les entourait pour leur apporter des informations et des connaissances, mais toujours dans la même finalité : *Un maître attentif trouve par là le moien d'enrichir l'esprit de son élève d'un grand nombre de connoissances utiles & agréables; & y mêlant à propos de courtes réflexions, il songe en même tems à lui former le coeur, & à le conduire par la nature à la religion.*

Rollin intégrait donc le souci de connaissances scientifiques de son siècle à la préoccupation de formation morale et religieuse des collèges. Nous sommes quand même loin du refus pur et simple de toute physique, (comme au collège de Tréguier). À Nevers comme nous l'avons vu, les Jésuites n'hésitaient pas à ouvrir leur enseignement à cette physique nouvelle, sans doute dans le même état d'esprit que Rollin. Soulignons tout de même le modernisme de la méthode préconisée par Rollin : l'observation directe, la participation des enfants et le caractère ludique de cet enseignement.

N'oublions pas que nous sommes au début du XVIIIe siècle et que si l'esprit des Lumières progressait il représentait un danger pour la religion traditionnelle. Pour ces éducateurs il fallait rendre les jeunes gens *capables de tenir contre le torrent de l'incrédulité et du libertinage* selon l'expression même de Rollin ⁷². Cette image nous montre bien leur souci majeur, bien différent de celui des réformés et des Jésuites au siècle précédent. Encore invitait-il à faire attention à la philosophie enseignée car elle pouvait être dangereuse : *non une philosophie inquiète, hardie, & téméraire, dont saint Paul* ⁷³ *avertit les fidèles de se donner de garde & qui pour expliquer ce qu'elle croit, anéantit souvent ce qu'elle doit croire; mais une philosophie sage, solide, & fondée sur les principes mêmes & sur les lumières les plus pures de la raison naturelle* ⁷⁴. Le danger en 1726, ce n'était plus tant la réforme que l'athéisme ou l'incrédulité favorisée par la connaissance scientifique. C'était déjà la préoccupation de Pascal. Il voulait, dans son *Apologie du*

⁶⁹ id p.360.

⁷⁰ id p.372.

⁷¹ id p.373.

⁷² id p.411.

⁷³ Saint Paul, Colos.2.8., cité par Rollin : Videte ne quis vos decipiat per philosophiam, & inanem fallaciam, secundum traditionem hominum, secundum elementa mundi, & non secundum Christum.

⁷⁴ id p.412.

Christianisme, (inachevée et dont les brouillons ont été publiés sous le titre de *Pensées*) s'adresser, non aux Réformés, mais aux athées et aux indifférents et en particulier à ceux qui fondaient leurs doutes ou leur incrédulité sur la raison et la science.

LE COLLÈGE IDÉAL SELON ROLLIN. LA JUSTIFICATION DES COLLÈGES.

Rollin dans le livre sixième de son *Traité des études*, après avoir insisté sur la nécessité d'une bonne éducation pour la jeunesse (preuve qu'il n'y avait pas un consensus général sur ce point), examinait *si l'éducation publique doit être préférée à l'instruction domestique et particulière : parfaitement instruit des dangers qui se rencontrent et dans les maisons particulières & dans les Collèges, je n'ai jamais osé prendre sur moi de donner conseil sur cette matière, je crois devoir laisser à la prudence des parens à décider une question qui souffre certainement de grandes difficultés de part & d'autre.*

Etant donné que l'opinion publique était très partagée sur la valeur des collèges, on comprend sa prudence. Certains en effet, à la suite de Montaigne, étaient hostiles à une éducation publique et collective, comme le sera Rousseau dans *l'Émile*. Certains aussi étaient hostiles pour des raisons idéologiques, plus particulièrement, aux collèges des Jésuites. L'histoire du Collège de Nevers illustre ces deux aspects. De plus les collèges publics avaient une réputation détestable en ce qui concerne les mœurs des élèves ou parfois des maîtres. Rollin veut réformer les collèges publics et en faire la promotion. Mais sa propre autorité risquant d'être insuffisante, il préférait s'appuyer sur celle de Quintilien (*Lib.I .cap.23*).

En ce qui concerne les dangers auxquels y serait exposée la pureté des mœurs des enfants, il citait : *pour l'ordinaire c'est des parents mêmes que vient le mal, par le mauvais exemple qu'ils donnent à leurs enfans. Ceux-ci, dit-il, (Quintilien), voient tous les jours & entendent des choses qu'ils devraient ignorer toute leur vie. Tout cela passe en habitude, & bientôt après en nature. Les pauvres enfans se trouvent vicieux, avant que de savoir ce que c'est que le vice. Ainsi ne respirant que luxe & que mollesse, ils ne prennent pas le désordre dans nos écoles, mais ils l'y apportent* ⁷⁵. Il renvoyait donc à l'influence pernicieuse de la famille la responsabilité de leur mauvaise éducation. C'est pour cette même raison que les Jésuites recrutaient surtout des pensionnaires et faisaient en sorte qu'ils n'aient que le minimum de contacts avec leurs parents.

Dans le domaine des études, il soulignait, toujours en s'appuyant sur le même auteur, les avantages d'une éducation collective *qui enhardit un jeune homme, lui donne du courage, l'accoutume de bonne heure à ne point craindre le grand jour. Au Collège on fait des connoissances & des liaisons, qui durent souvent autant que la vie; & l'on y prend un certain usage du monde. Le grand avantage c'est l'émulation & une noble émulation bien ménagée, dont on aura soin de bannir la malignité, l'envie, la fierté, est un des meilleurs moiens pour les conduire aux plus grandes vertus, & aux plus difficiles entreprises ; un jeune homme trouve dans ses compagnons des modèles qui sont à sa portée, qu'il se flate de pouvoir atteindre, & qu'il ne désespère pas même de pouvoir un jour surpasser. Enfin, c'est qu'un maître, qui a un nombreux auditoire, s'anime tout autrement que celui qui étant tête à tête avec un unique disciple, ne peut lui parler que froidement, & d'un ton de conversation* ⁷⁶.

Après cet éloge où l'on sent davantage la conviction de Rollin que la traduction de Quintilien, venait une autre liste des avantages pédagogiques de la vie en internat *parmi lesquels on doit compter pour beaucoup l'ordre, la règle, la discipline, qui par un coup de cloche*

⁷⁵ Interprétation assez libre de Quintilien (*Institutions oratoires* : chap.2 : "*Utilius domi an in cholis erudiantur*", L'éducation particulière est-elle préférable à l'éducation publique?; paragraphe 8 et non 3 comme l'indique Rollin) *Fit ex his consuetudo, inde natura. Discunt haec miseri, antequam sciant vitia esse; inde soluti ac fluentes non accipiunt ex scholis mala ista, sed in scholas afferunt* : Tout cela passe en habitude, puis en nature. Les malheureux prennent ces vices, avant de savoir que ce sont des vices. Ainsi amollis et efféminés, ils ne prennent pas ces mauvaises mœurs dans les écoles, mais les y apportent. (Trad. Henri Bornecque : Class. Garnier pp. 32 33). Cet exemple montre que Rollin, sans trahir la pensée de Quintilien, ne le traduit pas mais reprend assez librement ses idées. Rappelons que Quintilien en l'occurrence parle de la formation d'un futur orateur comme l'indique bien le titre de son ouvrage.

⁷⁶ Rollin op.cit. pp.428-433.

marquent d'une manière uniforme tous les exercices de la journée; & la vie simple et frugale qu'on y mène, éloignée des douceurs et des caresses de la maison paternelle, qui ne sont propres qu'à amollir les enfans. Apparaissent ici une constatation et une critique. Il semble que, selon Rollin, (et il semble le déplorer d'une certaine manière), la condition de l'enfant dans sa famille (noble ou bourgeoise) se soit sérieusement améliorée en ce début du XVIIIe siècle. Il parle des *douceurs et des caresses de la maison paternelle*. Ce siècle va en effet promouvoir le développement des liens affectifs entre parents et enfants ce qui change considérablement de la réalité du siècle précédent.

Enfin pour Rollin *Un autre avantage des Collèges, (je les suppose tels qu'ils doivent être* ⁷⁷) & le plus grand de tous, c'est d'apprendre à fond la religion, d'en puiser la connoissance dans les sources mêmes, d'en connoître le véritable esprit & la véritable grandeur, & de se prémunir par de solides principes contre les dangers que la foi & la piété ne rencontrent que trop dans le monde ⁷⁸.

Cette dernière remarque fait apparaître la véritable finalité des collèges dans l'esprit des pédagogues de ce temps. Le développement des courants libertins, ou tout simplement d'indifférence religieuse, ou de théisme dans la société civile (l'athéisme proprement dit ne fera son apparition qu'avec Diderot et n'aura guère d'influence au XVIIIe siècle) et le laxisme moral ou libertinage des mœurs, conduisent les éducateurs laïques comme Rollin ou congréganistes comme les Jésuites à vouloir isoler les jeunes de ce danger, tant que leur endoctrinement chrétien et leur formation morale ne sont pas assurés, et quoi de mieux dans ce sens que le système de la réclusion dans les internats des collèges, non seulement pendant les journées scolaires, mais même pendant les vacances.

LES PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE DANS LES COLLÈGES.

Rollin exposait en treize articles les principes essentiels selon lui de l'éducation de la jeunesse. Il n'est pas sans intérêt de les reprendre ici, car certains restent toujours d'actualité et devraient inspirer les éducateurs et les réformateurs ⁷⁹. Notre auteur s'appuyait dans ce domaine non seulement sur les anciens, mais, dit-il, *Je ferai aussi grand usage de deux Auteurs modernes. Ces Auteurs sont, M. de Fénelon Archevêque de Cambrai, & M. Locke Anglois, dont les écrits sur cette matière sont fort estimés & avec raison* ⁸⁰.

LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT.

Il commençait bien entendu par la finalité essentielle de l'enseignement. Sans nier l'intérêt de suivre les usages établis, il condamnait la routine *qui fait que nous suivons aveuglément les traces de ceux qui nous ont précédés, que nous consultons moins la raison que la coutume, & que nous nous réglons plutôt sur ce qui se fait que sur ce qui se doit faire* ⁸¹. Il niait que la finalité soit la transmission des connaissances *Ces connoissances sont utiles & estimables, mais comme moiens, & non comme fin. Le but des maîtres est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux; de leur faire estimer & aimer les sciences; d'en exciter en eux une faim & une soif, qui au sortir du Collège les leur fassent rechercher; de leur en montrer la route, de leur en faire bien sentir l'usage & le prix; & par là de les disposer aux différens emplois où la providence divine les appellera.*

Mais la finalité principale est morale : *Le but des maîtres encore plus que cela, est de leur former l'esprit & le coeur; de mettre leur innocence à couvert; de leur inspirer des principes*

⁷⁷ Souligné par nous : cette restriction montre que Rollin ne se fait pas d'illusion sur la réalité de la vie dans beaucoup de collèges.

⁷⁸ id.pp.435-436.

⁷⁹ id.pp.420 à 521.

⁸⁰ Rollin cite en note : *Education des filles* de Fénelon et *De l'Education des enfans*, traduit de l'anglois de M. Locke.

⁸¹ id.p.441.

d'honneur & de probité; de leur faire prendre de bonnes habitudes; de corriger et de vaincre en eux par des voies douces⁸² les mauvaises inclinations qu'on y remarque⁸³.

Après avoir remarqué que L'EDUCATION à proprement parler est l'art de manier & de façonner les esprits et que C'est de toutes les sciences la plus difficile, la plus rare, & en même tems la plus importante mais qu'on n'étudie point assez⁸⁴ il en définissait la première démarche: le premier soin du maître est de bien étudier & d'aprofondir le génie & le caractère des enfans. La prudence consiste à garder un milieu qui s'éloigne également des deux extrémités. Trop de liberté donne lieu à la licence : trop de contrainte abrutit l'esprit⁸⁵ Ils (les enfans) portent en eux les principes & comme les semences de toutes les vertus & de tous les vices. L'adresse est de bien étudier d'abord leur génie & leur caractère; de s'appliquer à connoître leur humeur, leur pente, leurs talents; & surtout de découvrir leurs passions & leurs inclinations dominantes. Or le moien de connoître ainsi les enfans, c'est de les observer, sans qu'ils s'en aperçoivent, sur tout dans le jeu, où ils se montrent tels qu'ils sont⁸⁶.

L'AUTORITÉ DES MAÎTRES.

Le deuxième principe était de Prendre d'abord de l'autorité sur les enfans ceci étant le titre de son Article III⁸⁷ J'appelle autorité, dit-il, un certain air & un certain ascendant, qui imprime le respect & se fait obéir un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, & qui n'agit jamais par caprice ni par emportement. C'est cette qualité & ce talent qui tient tout dans l'ordre, qui établit une exacte discipline, qui fait observer les réglemens, qui épargne les réprimandes & qui prévient presque toutes les punitions. Or c'est dès le premier abord, dès le commencement, que les parens et les maîtres doivent prendre cet ascendant⁸⁸. Il terminait cet article par une remarque qui montre son expérience des enfans : Le premier soin d'un écolier qui a un nouveau maître, c'est de l'étudier & de le sonder. Il n'y a rien qu'il n'essaie pour prendre s'il peut le dessus. Quand il voit toutes ses peines & toutes ses ruses inutiles pour lors il cède & cette espèce de petite guerre, ou plutôt d'escarmouche, où de part & d'autre on a tâté ses forces, se termine heureusement par une paix & une bonne intelligence, qui répandent la douceur dans le reste du tems qu'on a à vivre ensemble⁸⁹.

Son troisième principe était : Se faire aimer & craindre : C'est donc cet heureux mélange de douceur & de sévérité, d'amour & de crainte, qui procure au maître l'autorité & qui inspire aux disciples le respect de sorte pourtant que ce qui doit dominer de part & d'autre, & prendre le dessus, c'est la douceur & l'amour, et citant Quintillien, il ajoutait : Qu'un maître avant tout & par dessus tout prenne des sentiments de père pour ses disciples, & qu'il se regarde comme tenant la place de ceux qui les lui ont confiés⁹⁰. Bien entendu Rollin ne se fait pas d'illusion sur les maîtres de son temps : plusieurs croient prendre une route plus courte & plus sûre qui est celle des châtimens & des réprimandes. Il faut avouer qu'elle paroît plus facile, & qu'elle coute moins aux maîtres que celle de la douceur et de l'insinuation : mais aussi elle réussit bien moins. Car on n'arrive presque jamais par les châtimens au seul vrai but de l'éducation, qui est de persuader les esprits, & d'inspirer l'amour sincère de la vertu⁹¹.

CHÂTIMENTS ET PUNITIONS.

Il portait un jugement très sévère sur l'usage des châtiments corporels ; la verge et le fouet ont quelque chose d'indécent, de bas & de servile; ils ne sont point propres par eux

⁸² Souligné par nous. Ce point est important au sujet de la discipline. Voir plus loin.

⁸³ op.cit.p.443.

⁸⁴ id.p.444.

⁸⁵ id.pp.446 447.

⁸⁶ id pp.448 449.

⁸⁷ id p.450.

⁸⁸ id.p.451.

⁸⁹ id pp.454 455.

⁹⁰ id p.458.

⁹¹ id p.462.

mêmes à remédier aux fautes, & il n'y a nulle apparence qu'une correction devienne utile à un enfant ; ces châtimens ne changent point l'humeur, & ne réforment point le naturel, mais le répriment seulement pour un tems ils abrutissent souvent l'esprit, & l'endurcissent dans le mal⁹². Il prenait donc le contre-pied de beaucoup d'opinions de son époque et allait même jusqu'à contester l'interprétation de certains passages de la Bible (Proverbes.13 24) qui servaient de justificatif aux châtimens corporels.

Il ne les condamnait pas absolument, une telle condamnation aurait été jugée comme une provocation, mais concluait *que les punitions, dont il s'agit ici, peuvent être employées, mais qu'elles ne doivent l'être que rarement, & pour des fautes importantes*⁹³. Quelle distance avec la pédagogie du siècle précédent !. En fait pour lui les seuls vices vraiment graves étaient *l'opiniâtreté dans le mal, mais une opiniâtreté volontaire, déterminée, & bien marquée, l'indocilité & la désobéissance, quand elle est soutenue opiniâtrément, & accompagnée d'un air de mépris et de révolte*. Il avouait que *l'opiniâtreté de paresse, lorsque des enfans ne veulent rien apprendre si on ne les y contraint par la force* l'embarrassait beaucoup et que de tels caractères étaient très difficile à manier. *C'est pour lors qu'un maître a besoin de toute sa prudence & de toute son industrie, pour rendre à son disciple l'étude, sinon aimable, du moins supportable, en mêlant la force à la douceur, les menaces aux promesses, les punitions aux récompenses*⁹⁴.

Si la punition devenait nécessaire, il demandait qu'elle fût toujours différée et décidée sans passion ni colère et qu'on tâchât de la rendre utile à l'enfant et qu'elle fût publique ou secrète *selon que vous jugerez qu'il sera plus utile à l'enfant ou de lui causer une grande honte ou de lui montrer qu'on la lui épargne* ; enfin il avertissait *que les soufflets, les coups, & les autres traitemens pareils, sont absolument interdits aux maîtres. Ils ne doivent punir que pour corriger, & la passion ne corrige point. Qu'on se demande à soi-même si c'est de sang froid & sans émotion qu'on donne un soufflet à un enfant. La colère qui est elle-même un vice, peut-elle être un remède bien propre pour guérir les vices des autres.*⁹⁵.

Quant aux réprimandes, il ne fallait pas en accabler un enfant au risque de le décourager ni que ces reproches quelque forts qu'ils soient aient rien de dur ni d'outrageant.

ENCOURAGEMENTS ET RÉCOMPENSES.

Il demandait qu'on parle raison aux enfans en leur expliquant les finalités et l'utilité des efforts qu'on exigeait d'eux; qu'on profite de ce qu'ils sont sensible à la louange et aux récompenses. À ce sujet nous trouvons une remarque très judicieuse *c'est qu'on ne doit point proposer sous cette idée (de récompense) ni des parures & un bel habit, ni des friandises & de bons morceaux, ni d'autres choses de ce genre. La raison en est claire. C'est qu'en leur promettant ces choses en forme de récompenses, on les fait passer dans leur esprit pour des choses bonnes en elles-mêmes & désirables; & ainsi on leur inspire de l'estime pour ce qu'ils doivent mépriser. J'en dirois autant de l'argent, dont le désir est d'autant plus dangereux, qu'il est plus général & qu'il ne fait que croître avec l'âge...* Les récompenses qu'il suggérait étaient des jeux éducatifs, de petits cadeaux : tableaux, estampes, livres; des visites de monuments, de curiosités et d'ateliers d'artisans⁹⁶.

Tout ceci avait pour but d'accoutumer les enfans à être vrais et aussi, à la politesse, la propreté et l'exactitude ces trois derniers points étant mis sur le même plan.

RENDRE L'ÉTUDE AIMABLE.

Ce titre est de Rollin lui-même et il déclarait que c'était *l'un des points les plus importans en matière d'éducation & en même tems l'un des plus difficiles*. Pour lui le grand secret...*pour faire aimer l'étude aux enfans, c'est que le maître sache lui-même s'en faire aimer...On peut*

⁹² id.pp.463 464.

⁹³ id.p.465.

⁹⁴ id.p.473.

⁹⁵ id.p.477.

⁹⁶ id.pp.489 490.

bien contraindre le corps, faire demeurer un écolier à sa table malgré lui, doubler son travail par punition, le forcer de remplir une certaine tâche qui lui est imposée, le priver pour cela du jeu & de la récréation. Est ce étudier, que de travailler ainsi comme un forçat ? & que reste-t-il de cette sorte d'étude, sinon la haine & des livres, & de la science & des maîtres, souvent pour tout le reste de la vie ?. C'est donc la volonté qu'il faut gagner : & elle se gagne par la douceur, l'amitié, la persuasion & sur tout par l'attrait du plaisir. L'habileté du maître consiste à jeter de l'agrément dans l'étude, & à y faire trouver de la douceur. Le jeu & la récréation y peuvent beaucoup contribuer ⁹⁷. Il faut souligner l'importance qu'il accordait au plaisir et au désir, ainsi qu'à l'aspect ludique des méthodes pédagogiques.

Voilà pourquoi, Rollin accordait beaucoup d'importance au repos et à la récréation, et pas seulement pour des raisons de santé. Il invitait les parents à *ne pas trop pousser leurs enfants pour l'étude dans les premières années* ⁹⁸ ; il justifiait l'inclination naturelle des enfants pour le jeu et en montrait le rôle éducateur. Il citait toutes sortes d'activités physiques (*bale, volant, promenade, course*) leur convenant mais il proscrivait les jeux de hasard *tels que sont ceux des cartes & des dés, devenus si fort à la mode dans le monde* ⁹⁹.

Cette dernière remarque nous rappelle l'importance de ces jeux d'argent dans la société française depuis la fin du XVIIe siècle (Voir Pascal, sa vie mondaine et sa théorie mathématique des jeux) et les multiples condamnations de l'Eglise qui n'empêchèrent rien, la cour donnant elle-même le mauvais exemple.

Il réprouvait également les parents qui conduisaient leurs enfants aux spectacles publics pour lesquels il employait les mots : *poison et mal*. Souvenons-nous qu'à son époque, les comédiens étaient excommuniés ipso facto par l'Eglise alors qu'ils étaient protégés par le Roi et les grands seigneurs et que le théâtre et l'opéra atteignaient l'apogée de leur art.

Former les jeunes gens au bien par ses discours & par ses exemples ¹⁰⁰ est indispensable pour les maîtres, puisque souvent c'est contre les discours & les exemples des pères & mères qu'il faut prémunir les enfants, aussi bien que contre les faux préjugés & les mauvais principes qui se débitent ordinairement dans les conversations & qui sont autorisés par une pratique presque générale.

Rollin se rendait compte que pour former ainsi les enfants contre les habitudes de vie et de pensée de l'ensemble de la société, il fallait des maîtres ayant eux-mêmes un sens moral très élevé et qui fussent dans leur propre vie des exemples de vertu mais ce n'était pas encore suffisant car il y manquait encore le sens religieux. Pour lui en effet la véritable finalité de tout l'enseignement était de faire des élèves de véritables chrétiens. *Voilà donc ce qui est la fin & le but de l'éducation des enfants : tout le reste ne tient lieu que de moyens* ¹⁰¹. Il demandait donc logiquement aux maîtres de *travailler avec un zèle nouveau à votre propre sanctification* ¹⁰² et de prendre eux-mêmes comme exemple, Jésus-Christ. *Ne détachez jamais vos yeux de dessus ce divin modèle. Enfantez ainsi, nourrissez ainsi vos élèves, devenus vos enfants. Songez moins à les reprendre qu'à vous en faire aimer; & ne pensez à vous en faire aimer, que pour mettre l'amour de Jesus-Christ dans leurs coeurs, & à vous effacer après cela s'il se peut de leur esprit* ¹⁰³.

L'ORGANISATION PRATIQUE DU COLLÈGE.

LE PRINCIPAL.

Pour Rollin, le rôle du principal était essentiel et c'est en étudiant celui-ci que nous pouvons avoir une idée de ce Collège idéal : *Le Principal d'un Collège en est comme l'âme, qui met tout en mouvement, & qui préside à tout. C'est sur lui que roule le soin d'établir le bon ordre, de*

⁹⁷ id.pp.503 504.

⁹⁸ id.p.505.

⁹⁹ id.p.508.

¹⁰⁰ Titre de l'Article XII p.510.

¹⁰¹ id.p.516.

¹⁰² id.p.519.

¹⁰³ id.pp.519 520.

maintenir la discipline, de veiller en général sur les études & sur les moeurs ¹⁰⁴ Il devrait avoir toutes les qualités et être omniscient (*Il seroit à souhaiter qu'il possédât parfaitement tout ce qu'on enseigne aux jeunes gens, grammaire, belles lettres, rhétorique, philosophie, pour être en état de bien juger & de l'habileté des maîtres, & du progrès des disciples*).

Il lui fallait surtout *l'esprit de gouvernement, un caractère liant & sociable, un jugement solide, une humble & prudente docilité, un désintéressement parfait*. D'après Rollin, ses soins et son attention devaient se porter sur : *la nourriture, les études, la discipline, l'éducation, la religion* ¹⁰⁵. Cet ordre croissant des devoirs du Principal est tout à fait caractéristique, les études venaient tout juste avant la nourriture, elles n'étaient qu'un moyen pour la formation morale et religieuse.

LA GESTION DE L'INTERNAT

La nourriture doit être *simple, mais bonne solide & réglée*, et il donnait un principe intéressant *c'est de prendre ce qu'il y a de meilleur en tout genre : le meilleur pain, la meilleure viande, la meilleure huile, le meilleur beurre, &c. & j'ai connu par expérience qu'il n'en coutoit pas beaucoup plus, sur tout si l'on a soin de paier régulièrement ceux qui font les fournitures, moiennant quoi l'on est assuré d'être toujours bien servi* ¹⁰⁶.

Les exemples choisis sont significatifs de la nourriture de l'époque et de l'ordre d'importance de ces aliments dans le budget d'un internat. Quant au paiement régulier des fournisseurs, ce fut en effet, souvent, un des problèmes graves des principaux du Collège de Nevers. De même insistait-il sur le désintérêt des principaux et des économes, car ceux-ci, souvent, prélevaient leurs bénéfices sur les pensions versées par les internes qui en étaient réduits à la portion congrue. C'est pourquoi il demandait que les maîtres signalent au Principal toutes les imperfections qu'ils pourraient constater sur ce point.

Une remarque à ce sujet nous permet de deviner que dans les collèges tout n'allait pas toujours très bien. En effet il suggèrait que *Pour épargner aux maîtres la peine qu'une telle démarche cause naturellement, il (le Principal) pourroit leur indiquer dans le Collège quelque personne, comme le Sous-Principal, ou quelque autre, avec qui ils s'expliqueront plus volontiers et plus librement*. De même il demandait aux maîtres (qui mangeaient dans le réfectoire avec les élèves) de *ne jamais se plaindre à table des mets qu'on y sert, pour ne point accoutumer leurs écoliers à une trop grande délicatesse sur le boire & sur le manger, & pour ne point autoriser par leur exemple un esprit de plainte & de murmure, qui n'est propre qu'à semer la division, & à fomenter le mécontentement dans un Collège* ¹⁰⁷.

Il insistait aussi sur la propreté du linge, de la vaisselle, des salles ajoutant que *L'Université dans ses statuts entre sur cela dans un détail, qui montre combien elle juge cette attention importante* ¹⁰⁸. À contrario, nous pouvons penser que justement cette propreté ne devait pas être un souci majeur dans la plupart des collèges. Nous retrouverons ce problème jusqu'à une époque très récente.

L'ORGANISATION DES ÉTUDES.

Le Principal avait aussi pour rôle de choisir les régents, lourde responsabilité, car les candidats n'étaient point nombreux et peu en avaient le talent, c'est pourquoi il devait *s'assurer auparavant de leur capacité, & encore plus de leur probité, afin qu'ils soient en état d'instruire les jeunes gens & de les former aux bonnes moeurs*. Pour Rollin l'idéal pour un Principal *seroit de former lui-même de bons sujets dans son Collège, & de les préparer de loin à la Régence*. Souvenons-nous qu'on ne commencera à imaginer des institutions pour la formation des maîtres qu'avec la mise en place des Ecoles Centrales sous la Convention.

¹⁰⁴ id.pp.521 522.

¹⁰⁵ id.p.523.

¹⁰⁶.id.p.524.

¹⁰⁷ id.p.526.

¹⁰⁸ id.p.526.

Le Principal intervenait aussi dans les classes pour susciter l'émulation entre les élèves, et c'est de lui que dépendait la distribution des prix qui devenait, en 1726, une véritable institution. *La distribution des prix qui se fait à la fin de l'année avec solennité, est un des moïens les plus efficaces pour exciter & entretenir l'émulation. Ce soin regarde le Principal, & de toutes les dépenses qu'il fait, celle-ci est la mieux employée* ¹⁰⁹. Outre l'émulation Rollin y voyait un moyen d'établir une autre hiérarchie entre les enfants que celle de la société, et ce point était important car il rejoignait ou annonçait la critique des philosophes (voir par exemple Voltaire) *Ici les rangs sont réglés, non par la naissance ou par les richesses, mais par l'esprit & le savoir* ¹¹⁰. *Le roturier se trouve de niveau avec le prince et pour l'ordinaire le devance de beaucoup : & rien n'est plus important pour faire fleurir les études dans un Collège, que d'y bien établir la réputation d'une justice exacte & rigoureuse dans la distribution des places & des prix.*

En réalité, cette justice distributive n'était pas évidente dans tous les collèges, (ne serait-ce que parce que leur accès restait réservé aux enfants des classes riches et moyennes). Mais cette prévention en faveur des enfants roturiers amenait Rollin à conseiller aux principaux *de choisir dans les Classes de pauvres écoliers en qui l'on remarque de l'esprit & de la bonne volonté, de les nourrir à ses dépens, d'avoir une attention particulière sur leur conduite & sur leurs études, quand ils les ont achevées de leur confier le soin de quelques écoliers, afin qu'ils se forment eux-mêmes en les instruisant, de leur faire faire de tems en tems quelques compositions soit en vers soit en prose, & par là de les mettre en état d'entrer dans la Régence quand l'occasion s'en présentera* ¹¹¹.

LA DISCIPLINE GÉNÉRALE.

Rollin mettait sous ce titre, l'admission des élèves dans les classes, le choix des auteurs à étudier (*de concert avec les Professeurs*), l'application exacte *des Statuts de l'Université, & des réglemens de la Faculté des Arts qui regardent la discipline des Collèges & des Classes les jours de congés, & le tems de l'entrée & de la sortie des Classes* ¹¹², le soin tout particulier que l'on doit avoir pour les boursiers : *ils sont les enfans de la maison & les Collèges dans leur origine ont été fondés pour eux* ¹¹³, l'exclusion du collège des écoliers susceptibles *de nuire aux autres, soit en corrompant la pureté de leurs moeurs, soit en leur inspirant un esprit de mécontentement et de révolte* ¹¹⁴, le soutien de l'autorité des maîtres, et enfin le respect de toutes les règles, nécessaire selon lui pour former le caractère et parce que *la négligence par rapport aux unes (celles qui paraissent peu importantes) entraîne ordinairement la ruine des autres. On aime à voir une nombreuse Jeunesse disparaître tout d'un coup au premier son de la cloche, & laisser la cour vuide : & l'on n'augure pas bien de la discipline d'un Collège, quand, au lieu de ce prompt départ, on délibère pour se mettre en marche, & que des traîneurs se succèdent les uns aux autres* ¹¹⁵.

L'ÉDUCATION.

J'entens ici par ce mot le soin de former les manières & le caractère des jeunes gens. Ce soin regarde le corps & l'esprit. Le Principal doit veiller à la culture & à la perfection de l'un & de l'autre ¹¹⁶.

Il s'appuyait pour ce point sur les statuts de l'Université : *Les maîtres doivent prendre soin que leurs disciples n'aient rien dans leur extérieur de malpropre, de rebutant ni de grossier; que dans leur vêtement ils ne fassent point paroître une négligence marquée; qu'on ne leur voie point des habits déchirés, des cheveux mal peignés, des mains sales. Car on doit s'appliquer,*

¹⁰⁹ id.p.533.

¹¹⁰ Souligné par nous.

¹¹¹ id.pp.533 534.

¹¹² id.p.536.

¹¹³ id.p.537.

¹¹⁴ id.p.541.

¹¹⁵ id.p.545.

¹¹⁶ id.p.547.

non seulement à leur donner le bon goût de la littérature & des sciences, mais aussi à leur apprendre la politesse & le savoir-vivre, qui sont si nécessaires pour la société & le commerce de la vie ¹¹⁷.

À propos de la maîtrise et de l'élégance du corps, il citait Quintilien, d'une curieuse manière ¹¹⁸. *Les maîtres à danser sont utiles pour cela jusqu'à un certain point, & Quintilien approuve qu'on en fasse quelque usage : Ne illos quidem reprehendendos putem, qui paulum etiam palaestricis vacaverint* ¹¹⁹. Or ce texte signifie : *Je ne crois même pas devoir désapprouver ceux qui ont pris aussi quelque leçon des maîtres de gymnastique* ¹²⁰. Ce passage de la gymnastique à la danse est typique d'un siècle où la danse jouit d'un grand prestige notamment à la cour. Mais le but de ces leçons, chez Quintilien, était seulement la formation des gestes et des attitudes. La manière dont Rollin interprète librement ce texte est typique de tous les anciens clercs qui n'hésitaient pas à actualiser à leur façon les auteurs classiques pour servir leur démonstration.

Le Principal devait aussi *travailler sur l'esprit & sur l'humeur des jeunes gens* ¹²¹, il s'agissait de former leur caractère en luttant contre leurs défauts. Il devait donc arriver à les connaître parfaitement et Rollin détaillait toutes les tactiques qui permettraient au Principal, à l'aide d'entretiens familiers, d'y parvenir.

LA FORMATION RELIGIEUSE.

Cette formation comportait trois points : *les instructions, l'usage des sacrements, la pratique de certains exercices de piété.*

Rollin commençait par affirmer que les : *jeunes gens qui sortent du Collège sans être instruits de la religion courent risque de l'ignorer tout le reste de leur vie; & l'on ne sait que trop que cette ignorance est la funeste source des desordres & de l'irreligion qui règnent presque généralement dans le monde.* ¹²² Encore une fois cette réflexion nous renseigne sur la situation alarmante dans laquelle le catholicisme se considérait en ce début du XVIIIe siècle.

Il fallait donc une instruction fondée sur une étude approfondie de l'Ancien et du Nouveau Testament. Mais un double danger apparaissait : la superstition et les déviations doctrinales. Rollin reprenait donc Fénelon pour avertir de ne jamais *laisser mêler dans la foi, ou dans les pratiques de piété, rien qui ne soit tiré de l'Evangile, ou autorisé par une approbation constante de l'Eglise. Accoutumez donc les enfans, naturellement trop crédules, à n'admettre pas légèrement certaines histoires sans autorité, & à ne s'attacher pas à de certaines dévotions qu'un zèle indiscret introduit, sans attendre que l'Eglise les approuve* ¹²³. Les sous entendus de ces avertissements nous rappellent toutes les affaires religieuses du XVIIe et du début du XVIIIe siècle, comme celle du Quiétisme ou du Cimetière des Innocents.

L'ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE.

Malgré les efforts de Rollin, si l'organisation du système d'enseignement, et celle des collèges, avait beaucoup changé, si la pédagogie avait évolué vers une meilleure prise en compte des spécificités des enfants et adolescents et vers une discipline plus douce, la finalité et le contenu des études étaient presque les mêmes qu'au Moyen Âge. C'est au cours du XVIIIe siècle qu'apparaîtront des conceptions pédagogiques vraiment nouvelles et il faudra attendre la période révolutionnaire, pour une refonte complète du système de l'enseignement secondaire.

Dès la Renaissance, avec Rabelais et Montaigne, des critiques fondamentales avaient été émises contre la conception même de l'enseignement et de l'éducation des enfants. Ces critiques ont continué au cours du XVIIe siècle. Mais les réformes introduites avaient surtout

¹¹⁷ id.pp.548 549 Le texte latin de ce règlement est cité en note p.548 sous la référence *Stat.14.Append.*

¹¹⁸ id.p.549.

¹¹⁹ Quintilien op.cit.livre 1 cap.11 par.15

¹²⁰ Même traduction, souligné par nous.

¹²¹ Rollin.op.cit p.551.

¹²² id.p.558.

¹²³ id.pp.563 564.

porté sur les méthodes pédagogiques. On n'avait pas remis en cause la finalité et le contenu des études. De ce refus explicite ou non, le rejet ou la minoration de l'enseignement du français, des mathématiques, de l'histoire, et des réalités du monde contemporain, en est l'exemple significatif.

Arrivé à ce point, il est nécessaire d'expliquer pourquoi se manifestait une telle opposition, quels intérêts essentiels la justifiaient et quelles causes ont permis l'action du siècle des Lumières. Sans vouloir en faire une étude complète, rappelons-en les éléments clés.

LES RAISONS D'ÊTRE DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL.

La finalité religieuse. Depuis le Moyen Âge, l'Église avait progressivement pris en charge la fonction sociale d'enseignement. Pour cela, elle s'était contentée d'ouvrir ses écoles ecclésiastiques, (destinées à la formation des serviteurs du culte, chantres et clercs et de ses ministres, prêtres et religieux), à différentes sortes d'enfants et d'adolescents qui ne se destinaient pas tous à la cléricature, sans pour cela, changer ses finalités ni ses méthodes.

La question ne s'était, semble-t-il, même pas posée. L'homme idéal du point de vue religieux, le moine ou le prêtre, tout entier tourné vers la contemplation et le service de Dieu, devait aussi devenir le modèle de l'éducation.

Le rejet du monde réel. Le royaume de Dieu s'opposant fondamentalement au monde d'ici-bas, il n'était pas question de faire de celui-ci l'objet des études, mais d'introduire les élèves dans un monde idéalisé, fondé sur des textes, soigneusement expurgés, donnant une vision achevée de l'univers et fournissant aux hommes l'exemple des vertus à pratiquer et de la perfection à atteindre ; à travers une langue différente, le latin et le grec ; sans aucune référence au monde réel, symbole du péché et de toutes les perversions.

Cet univers pédagogique et uniquement pédagogique, dont l'internat jésuite au XVII^e siècle était le modèle achevé, était inspiré par un univers romain antique, ou plutôt une Rome totalement fictive, construite par les professeurs à partir de morceaux choisis légendaires ou historiques, soigneusement découpés et montés, présentés comme indiscutablement vrais et épuisant toute la réalité de la vie antique.

La conception de l'enfant et de l'enfance. L'enfant, dès sa naissance était considéré comme marqué par le péché originel, voué au Mal, à la séduction duquel il ne saurait résister. Il fallait donc contraindre cette nature mauvaise à adopter par la discipline, des comportements moraux, par imitation des modèles antiques, avec une continuelle défiance de ses spontanités propres. L'enfant était considéré comme un adulte inachevé qui devait parvenir le plus tôt possible à la maturité et à la raison. Jusqu'au XVIII^e siècle, les enfants sont souvent décrits d'une manière péjorative, comme d'affreux marmots, indignes d'approcher les adultes. La nature spécifique de l'enfance et de l'adolescence n'étaient pas reconnues et même des éducateurs aussi bienveillants que Cordier ou Rollin gardent une prévention contre cet âge.

Par contre l'enfance, comme symbole d'entrée dans la vie, est idéalisée notamment dans la peinture et la sculpture, mais les enfants ainsi représentés n'ont plus rien de commun avec des enfants réels, ce sont plutôt des anges ou angelots, symboles d'une innocence perdue.

La place de l'enfant dans la société. On estime qu'au début du XVIII^e siècle, le mariage était interrompu par le décès d'un des conjoints, en moyenne, au bout de 17 ans. Le nombre des remariages (surtout des hommes), était élevé. Beaucoup de femmes mouraient en couches, beaucoup étaient mariées très jeunes à des hommes âgés et se trouvaient donc veuves très tôt avec parfois une famille nombreuse.

La fécondité était élevée mais la mortalité infantile était énorme, environ 50 % avant 8 ans dont la moitié avant la naissance et un quart avant 2 ans. L'espérance de vie, à la naissance, n'était que de trente ans. L'entrée dans la vie adulte était très hâtive. Au travail dès cinq à six ans, mariages conclus par les parents dès 12 ans pour les filles et 14 pour les garçons, et dans les familles nobles ou de haute bourgeoisie, accession à la succession du père au même âge, grâce à la vénalité des offices et à la transmission des charges, (Cinq-Mars entre comme officier, à l'armée à 13 ans, Turenne à 14), tout tendait à réduire la place de l'enfant en tant que tel, dans la société.

L'important, c'était la famille, avec son patrimoine et ses privilèges. On n'accordait guère d'attention au décès des enfants en bas âge, pourvu que l'avenir de la famille fût assuré, ainsi que son patrimoine, grâce au droit d'aînesse.

Pour cette société, l'enseignement avait donc comme fonction de préparer les enfants à accepter cet univers d'hérités et de prérogatives et à se soumettre à leur destinée, dictée par leurs parents. Cette soumission était nécessaire pour assurer la pérennité de l'ordre social.

De plus en plus nombreux seront, dès le XVII^e siècle, les cas d'opposition et de refus. Le pouvoir royal multipliait les ordonnances pour renforcer les droits des parents et interdire les mariages secrets. Le théâtre de Molière nous en montre de nombreux exemples, justement situés dans le milieu bourgeois. Les adultes étaient de plus en plus méfiants et la jeunesse de plus en plus suspecte. De là l'attitude pédagogique des Jésuites : séparer l'enfant du monde, lui inculquer l'habitude de la soumission, assurer une surveillance ininterrompue. Pour les parents c'était une assurance de sécurité pour la perpétuation de l'ordre familial. De plus, comme on l'a vu plus haut, la société civile, celle des parents des élèves des collèges, était, aux yeux des éducateurs, suspecte de mauvaises mœurs. Raison de plus pour éloigner les enfants de ce milieu.

LES FACTEURS DE CHANGEMENT.

La montée de la Bourgeoisie. Le développement des villes et la montée en puissance de la Bourgeoisie sont le premier facteur à prendre en compte. Dans la ville, les bourgeois, marchands et artisans, prenaient de plus en plus d'importance et se distinguaient du petit peuple, sans s'intégrer aux ordres privilégiés : la noblesse et le clergé. Leur puissance était fondée sur leurs activités et la richesse en argent qu'elles produisaient, et non sur des privilèges familiaux ou un patrimoine héréditaire. La plupart de ces familles avaient construit leur fortune en deux ou trois générations seulement.

La place de la femme et de l'enfant dans la famille bourgeoise. Dans ces familles, tournées vers le négoce, la femme travaillait aux côtés de son mari et participait à toutes les décisions, et, souvent, elle prenait sa place, quand il partait en voyage pour telle ou telle foire importante. Les enfants dès qu'ils le pouvaient, participaient à leur travail. Cette activité commune créait des liens et une familiarité inconnue dans les familles nobles.

Pour les parents, le problème n'était plus d'assurer la transmission d'un patrimoine terrien, mais l'état de leurs enfants, c'est-à-dire, un fonds de commerce et une fortune de départ. C'était un problème de dot et non de droit d'aînesse. Pour le mariage, il ne s'agissait pas d'unir des terres mais de renforcer la clientèle. On pouvait donc davantage tenir compte des désirs des enfants. De plus, le bourgeois, qui avait fait fortune par lui-même et grâce à son activité, attachait davantage d'importance à l'initiative et à la valeur personnelle.

Ce nouveau type de rapports entre parents et enfants, et cette intimité, étaient décrits dès le XVII^e siècle comme une attitude propre à la bourgeoisie et les auteurs aristocrates s'en moquaient et les trouvaient étranges. Mais la noblesse qui fréquentait de plus en plus les bourgeois, allait ressentir une nostalgie des joies de la famille sans pouvoir d'emblée se convertir à ces habitudes. Cela se fera au cours du XVIII^e siècle.

Les nouveaux besoins d'enseignement. D'une manière encore plus pressante qu'au XVI^e siècle, cette classe sociale avait besoin pour ses enfants, d'une formation plus orientée vers les réalités pratiques. Le latin, la rhétorique, les disputes théologiques ne lui étaient d'aucune utilité, au contraire de la connaissance du monde contemporain, de ses réalités politiques et économiques. Il fallait parler français, lire, écrire et compter dans cette langue, tenir des livres de comptes, apprendre les mathématiques, la mécanique, le dessin pour faire marcher les nouvelles fabriques et éventuellement connaître d'autres langues vivantes pour communiquer avec des marchands et des fabricants étrangers.

Tout cela était très loin des conceptions et contenus pédagogiques de l'époque. Le système d'enseignement en place ne saura répondre à cette demande. Sa critique s'amplifiera au cours du XVIII^e siècle. De nombreux projets verront le jour mais il faudra attendre la Révolution pour qu'un changement réel se produise non sans résistances.

LES CRITIQUES DU SIÈCLE DES LUMIÈRES.

Pour nous, elles découlent naturellement de ce que nous venons de voir. Mais l'étude des auteurs de ce siècle donne une impression de grande hétérogénéité. Les points de départ de leurs critiques et de leurs propositions étaient très divers. Certains ne s'attaquaient qu'aux méthodes pédagogiques, d'autres à certains contenus, d'autres à la formation et à la qualité des maîtres, d'autres aux institutions et surtout aux collègues.

La plupart ne semblaient pas avoir conscience que le système éducatif était un tout, fondamentalement lié à la conception même de la société et que l'on ne pouvait remettre en cause l'un sans l'autre, pas plus qu'on ne pouvait en changer un aspect sans tout bouleverser. De même, les implications philosophiques et religieuses de leurs démarches ne leur semblaient pas toujours évidentes.

Changer l'image que l'on se fait de l'enfant et de sa place dans le monde et dans la société, aboutit à remettre en question de nombreux dogmes, comme celui du péché originel, de la possibilité du progrès, des fins dernières, du rôle de l'homme dans le monde et de ses rapports avec Dieu.

Chez les opposants, les plus farouches conservateurs ou intégristes de l'époque, les condamnations apportées à ces nouveautés n'étaient que rarement fondées sur ces implications comme si, chez eux également, elles étaient restées inconscientes.

De plus, c'est un mouvement en évolution, les critiques et propositions se firent de plus en plus générales et fortes au cours du siècle, de Rollin à Condorcet.

PRINCIPAUX POINTS DE DISPUTE.

Utilité des collèges, critique globale. On leur reprochait de former trop de gens pour la cléricature, la magistrature et les offices (emplois publics) et pas assez pour le commerce et les fabriques, d'isoler les enfants du monde, de la réalité contemporaine et de la vie des adultes. (Cette critique était souvent présentée comme un reproche de maladresse aux enseignants alors qu'elle s'attaquait à la finalité même de l'enseignement qu'ils donnaient).

Littérature et réalité. Un autre reproche fondamental venait surtout des familles qui destinaient leurs enfants aux carrières du commerce, de la finance et de l'industrie naissante. Elles lui reprochaient d'être fondée sur l'étude des langues et des textes anciens et non sur la connaissance des choses, des objets, des êtres vivants et des métiers. On réclamait une étude des mathématiques, des sciences pures et d'observation, des sciences et arts pratiques et mécaniques, du monde contemporain, tous domaines dont la pédagogie traditionnelle voulait justement détourner l'enfant en les jugeant remplis d'intérêts pervers. Pire encore, on estimait que ces contenus nouveaux susciteraient l'intérêt des enfants et leur apporteraient la joie de maîtriser des vérités à taille humaine, ce que Rollin avait bien compris, alors que dans la conception pédagogique traditionnelle, "*l'étude doit être un exercice d'humiliation, un travail qu'on doit supporter en esprit de pénitence pour honorer Dieu plutôt que pour se rendre habile dans la science*" (travail = souffrance à cette époque).

D'un autre côté, la population des collèges composée d'enfants venant des classes pauvres ou moyennes (comme à Nevers) se souciait surtout du débouché pratique de leurs études (il en est d'ailleurs toujours de même maintenant). Or la plupart des carrières qui leur étaient offertes ne demandaient que des connaissances littéraires et religieuses. On comprend que la Philosophie et surtout la Physique leur paraissaient inutiles.

Au collège de Tréguier qu'étudie Minois (op.cit.), par exemple, 90% des jeunes gens se destinaient à la carrière ecclésiastique; l'absence des sciences, des mathématiques et des langues vivantes, la très grande importance du latin et de la rhétorique leur étaient parfaitement compréhensibles. Dans ce collège, jusqu'en 1782 il y avait eu une initiation scientifique, l'année de philosophie avait été divisée en deux, un an de métaphysique et un an de physique. Elèves parents et professeurs demandèrent la suppression de cette année de physique. Le principal appuyait cette demande : *L'expérience a prouvé que les écoliers de votre collège, presque tous indigènes ou peu à l'aise, et destinés à l'état ecclésiastique, souffrent avec la plus grande peine d'être arrêtés au collège pour étudier la physique. Tous disent qu'on peut s'en passer*

aujourd'hui comme autrefois, et désirent ardemment sa suppression ¹²⁴. (De nos jours, nos élèves et certains des parents et peut-être même des professeurs, demanderaient plutôt la suppression des études littéraires sous prétexte d'inutilité dans les professions actuelles. Il y a toujours des courants obscurantistes et réductionnistes à toutes les époques). La modernisation de l'enseignement n'était donc pas aisée.

Place de la rhétorique et du français. Rappelons en quoi consistait l'enseignement de la rhétorique qui occupait la plus grande partie du temps au collège.

L'enfant était censé vivre dans l'univers pédagogique, parfaitement défini, peuplé de personnages historiques, mus par des sentiments nobles et grandioses, exprimant des pensées de renoncement à soi et d'abnégation intégrale à la communauté. Il n'était pas question pour lui, d'exprimer un point de vue ou des sentiments personnels, mais de s'identifier à ces personnages et de se fondre dans cet univers. En fait, il n'y avait rien de nouveau à dire ou à écrire. Tout était déjà connu de tous. Il fallait seulement le redire en le rehaussant d'un air grandiose et pathétique, et en latin de préférence.

L'exercice consistait donc à amplifier dans un discours rythmé, élégant, harmonieux, grâce à la cadence des périodes, un thème donné, comme par exemple la phrase : "*Rien n'est plus beau que la ville de Rome*" ou bien : "*Le discours de Moïse aux Hébreux avant d'entrer dans la Terre Promise*".

Le but était donc d'apprendre à l'enfant toutes les formes d'expression, métaphores, métonymies et autres figures de rhétorique qui permettent de dire la même chose de cent façons différentes.

Ce que réclamaient les critiques c'était au contraire d'habituer l'enfant à exprimer, en français, sur un mode concis, resserré et énergique, les expériences auxquelles il avait réellement participé.

Cette critique qui semble anodine, portant seulement sur des exercices scolaires, en fait, remettait en cause la conception même de l'univers pédagogique.

Critique des méthodes. La critique des châtiments corporels est liée à l'image que l'on se fait de l'enfant et de ses rapports avec les adultes. Comme on l'a vu avec les idées de Rollin, le changement du contenu de l'enseignement, en le rendant plus attractif pour l'enfant, devait inciter le maître à tenir compte de ses inclinations naturelles et à faire confiance à sa fierté et à sa démarche propre, en rendant quasiment inutiles les châtiments corporels. Or la sévérité de la discipline des collèges puis des lycées restera un point de contestation jusqu'à notre époque.

Caractère national. On reprochait aux congrégations religieuses de ne pas inscrire leur action éducative dans une perspective de progrès social et national. Certains réformateurs demandaient donc un enseignement conduit par les représentants de l'Etat, visant à l'unité des méthodes et des doctrines, pour conduire à l'unité des mœurs et au développement du sentiment national et de la cohésion sociale. D'où l'importance donnée à l'enseignement du français. On se rend compte ici du lien entre la critique du système d'enseignement et le développement au cours du XVIIIe et du XIXe siècles du pouvoir royal et de l'unification du royaume et l'on comprend l'importance que les Révolutionnaires allaient accorder à l'éducation nationale.

LES PÉDAGOGUES DU XVIIIe SIÈCLE.

Ne nous leurrions pas. Comme nous l'avons dit, les critiques portées à l'enseignement des collèges, n'étaient pas toutes cohérentes, et surtout, cachaient souvent des buts idéologiques ou politiques qui n'avaient rien à voir avec des visées éducatives. La plupart n'étaient pas fondées sur une théorie pédagogique prenant comme points de départ, d'une part, les enfants avec leurs caractéristiques psychologiques, physiques et sociologiques et d'autre part, les demandes de formation venant de la société et leur adéquation plus ou moins grande avec les besoins intellectuels, affectifs et physiques des enfants. Il en est d'ailleurs souvent de même à notre époque.

De plus cette critique a évolué sensiblement tout au long du XVIIIe siècle, devenant de plus en plus totale et radicale. Ceci s'explique également par la fantastique force d'inertie du

¹²⁴ id. p 313.

système éducatif et de celui des collèges en particulier et leur incapacité à évoluer et encore moins à remettre en cause leurs fondements. Il y eut des crises graves, suscitant de vagues réformes de surface suivies d'un retour en arrière dès que l'émotion se calmait. Certaines de ces réformes quoique partielles, étaient intéressantes mais ne furent pas généralisées.

Prenons un seul exemple : au Collège Sainte-Barbe, Thomas Durieux, installa en 1690, une communauté dite des Gilotins (du nom de Germain Gillot, mort en 1588, proche des Jansénistes et qui fut mêlé à leur condamnation), forte de soixante jeunes gens, divisés en trois groupes, administrés d'une façon autonome, théologiens, philosophes et humanistes (ces derniers regroupant les élèves de 6^e à Rhétorique). Education austère s'abstenant aussi bien des sévices que des douceurs. Recherche janséniste de la perfection chrétienne. Surveillance étroite : un maître pour huit ou dix enfants. Le système des punitions est étonnant. Un élève n'était jamais puni pour une faute particulière. Un registre en était tenu jour par jour et à la fin de chaque semaine on en faisait le décompte qui était présenté au coupable en lui rappelant le règlement. Un représentant, choisi parmi les élèves de chaque classe, assistait à ce jugement pour veiller à ce que la loi ne soit point outrepassée par les supérieurs. Marmontel signale cette pratique en 1790 (Mercur de février 1790) en s'étonnant qu'un principe révolutionnaire ait été appliqué tant d'années à l'avance dans cet humble collège. Mais cette expérience fut éphémère comme le seront bien d'autres innovations.

L' ÉMILE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU.

Rousseau opère dans l'*ÉMILE* (1762), une synthèse entre les idées sur l'enfant et la pédagogie, du XVII^e siècle et les tendances écloses dans son siècle. C'est la part la plus originale de son œuvre. Les idées les plus diverses, les plus contradictoires avaient été émises. Il a eu le mérite de construire un système cohérent en refusant toute simplification abusive. D'où sa complexité. Malheureusement ses lecteurs n'ont souvent pris dans ses idées que celles qui les arrangeaient et l'ont ainsi caricaturé. On le présente comme l'initiateur des idées nouvelles en ce domaine, ce n'est pas faux dans la mesure où ses contemporains l'ont perçu ainsi. Le succès incroyable de son livre en fait au moins, le propagateur par excellence.

Il affirme d'abord que les premiers mouvements de la nature ne contiennent aucune perversité, (donc il nie le péché originel). Cette perversité existe maintenant et est le produit de l'évolution de la société humaine. Il ne suffit pas de se tenir à l'écart pour s'en préserver. L'homme seul (le bon sauvage) transporté parmi les hommes est un être misérable. Il faut régénérer la société et avec elle les individus (*Le Contrat Social*). Il rejette à la fois les doctrines qui désespéraient du monde et accablaient l'enfant sous le poids du mal et celles qui acceptaient la réalité telle qu'elle était sans vouloir la changer.

L'éducation ne doit, ni prendre le contre-pied de la nature qui est bonne, ni suivre toutes les spontanités de l'enfant qui ne sont que le reflet des influences sociales non totalement corrigées. D'où une dialectique complexe entre surveillance et liberté, entre nature et société. Il faut donc d'une part, diminuer autant que possible les entraves, les défenses, les interdits, laisser l'enfant, remuer, jouer, prendre possession de son corps et du monde, et d'autre part marquer les limites de sa liberté d'action en lui faisant comprendre qu'il y a des lois naturelles liées à sa taille et à son âge, qui l'empêchent de s'emparer de toutes sortes d'objets, d'accomplir certaines activités, de ranger les adultes sous sa dépendance. Cela sans humiliation ni contrainte, c'est une nécessité naturelle que l'enfant doit apprendre à écouter. La notion de faute morale ou de désobéissance n'intervient pas, l'enfant est mis devant ses actes et leurs conséquences, l'éducateur lui montre leur caractère inéluctable, leur nécessité, la force des choses, c'est dur mais c'est clair, et finalement cette force des choses est la condition même de notre liberté et de notre progrès.

C'est une éducation à la fois rude, car sans complaisance, mais joyeuse car, vécue au contact du réel, proposant à l'enfant des épreuves difficiles qu'il peut surmonter, elle le délivre des craintes et fantasmes de son imagination. La limitation des désirs apprise au contact de la réalité et de ses lois, n'a rien à voir avec la mortification caractéristique de la pédagogie ancienne.

Cette synthèse rousseauiste, même si elle a été mal comprise ou caricaturée, reste aujourd'hui plus que jamais au centre des préoccupations de la pédagogie.

KANT ET L'ÉCOLE LAÏQUE .

Le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804), développe à peu près les mêmes idées que Rousseau. Il affirme la spécificité de l'enfance qui n'est pas un état imparfait, mais possède son équilibre propre, sa corruption n'est qu'une absence d'éducation ou une mauvaise éducation, l'unique cause de tout mal c'est que sa nature n'est pas soumise à des règles, il ne faut donc ni le gêner en le laissant agir selon tous ses caprices, ni l'amollir en lui interdisant par précaution, toute activité et toute initiative. Il n'y a pas de péché originel : *il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien*. Le but à atteindre dans l'éducation, c'est l'obéissance volontaire dérivée de la confiance, l'accession de l'enfant à l'ordre de la moralité, à la loi du devoir, non pas imposés arbitrairement, mais reconnus dans leur nécessité.

Pour Kant, la morale est certes une chose *sainte et sublime*, elle est un témoignage du divin et même une voie vers lui. Mais l'école n'emprunte aucun modèle à la religion ni à une donnée religieuse. Elle peut donc s'adresser d'une façon identique à des enfants de toutes origines et elle trouve ses sources hors des dogmes et des hommes d'église. C'est bien la définition même de l'école laïque et le XIXe siècle cherchera chez Kant, philosophe du Devoir, le fondement et la justification de la laïcité.

LES CHANGEMENTS REELS AU XVIIIe SIÈCLE.

L'image de l'enfant et sa place dans la société : l'exemple de la famille bourgeoise et l'influence de Rousseau vont amener un bouleversement profond et définitif. L'enfant n'est plus vu comme un adulte incomplet, inachevé. L'enfance apparaît comme un état qui a son équilibre, ses lois, ses comportements spécifiques que l'on ne peut nier ni ignorer et que l'on doit respecter.

Un bon témoignage en est l'évolution des vêtements enfantins. Jusqu'à la fin du XVIIe siècle, les nourrissons étaient enserrés dans des maillots et bandelettes, les enfants étaient vêtus comme les adultes, garçons et filles portaient des sortes de corsets, des coiffures compliquées qui les contraignaient et les condamnaient à l'immobilité. Au XVIIIe siècle, leur vêtement va se différencier de celui des adultes, (costume à la marinière, pantalon droit, petite veste, tour du cou décollé, pour les garçons par exemple) et leur rendre la liberté des mouvements. On découvre ainsi le charme des enfants.

Diderot se fait le chantre de ce jaillissement. Les écrivains s'extasient et font une image idéalisée de l'enfance et des enfants.

De même, les mères, dans les classes riches, se mettent à élever leurs nourrissons au sein, au lieu de les donner en nourrice. Cela crée des liens intimes qui vont détruire la méfiance et l'éloignement antérieurs. À l'exemple de *l'ÉMILE* on prend des précepteurs et l'on fait éduquer les enfants à la maison au lieu de les confier à des maîtres barbares. Le père surveille de près l'éducation de ses fils.

Le théâtre et le roman du XVIIIe siècle nous montrent que les conflits entre générations s'amenuisent ou changent de nature. Chez Marivaux, le problème n'est pas pour le père d'obliger ses enfants à accepter un mariage préparé d'avance, mais de les aider à voir clair dans leurs sentiments et à découvrir la vérité de leur amour. Le développement de la sensibilité (qui ira jusqu'à la sensiblerie), et la découverte de l'amour, vont aider à changer l'attitude des adultes vis-à-vis des enfants. Les contemporains attribuent tous ces bouleversements à l'influence de Rousseau et de ses romans (notamment *La Nouvelle Héloïse* 1761). En fait, les changements commencèrent à se manifester bien plus tôt, mais son influence les a certainement précipités et Rousseau est bien l'un des moteurs des révolutions de la fin du siècle.

Quelques exemples de modernité

Les Ecoles royales militaires au nombre de douze en 1776. Elles devaient accueillir les enfants de la noblesse pauvre et, semble-t-il, ceux de la bourgeoisie qui se destinaient à la carrière militaire. Rappelons que les armes savantes, le génie et l'artillerie, acceptaient des officiers non-nobles. Mais elles servaient aussi à répondre aux besoins de l'Etat en ingénieurs pour les routes, les fortifications, les canaux, les ports, en architectes pour les constructions royales etc. Rappelons que le *Corps des ingénieurs ordinaires du Roi* avait été fondé par Henri IV.

Enseignement individualisé et une section sans latin. Pour les latinistes, suppression des exercices écrits en latin, le but fixé est la lecture cursive des auteurs à travers des œuvres complètes. Importance du français, grammaire, littérature et rhétorique avec des narrations sur des sujets contemporains. Étude des langues vivantes par une méthode directe (domestiques allemands). Histoire de France et histoire contemporaine, géographie, fonctionnement des institutions, mathématiques et sciences (avec observations directes, collections), applications de l'histoire naturelle à l'agriculture et de la physique à l'industrie.

Beaucoup de techniciens et de savants, tel Laplace, sortirent de ces écoles. Lacroix et Monge y avaient enseigné.

L'école de Saint-Yon près de Rouen fondée en 1715 par Jean-Baptiste de la Salle. Pas de latin, enseignement poussé du français, des mathématiques, des langues vivantes et, des sciences (en particulier sciences naturelles), méthodes concrètes et intuitives, programme et horaires convenus avec les parents. C'est un exemple de ce que l'on peut appeler un enseignement moderne. Mais il est présenté comme un pis-aller pour les garçons qui ne peuvent faire mieux et les enseignants manifestent leur répugnance à se prêter à ces innovations.

Quelques innovations pédagogiques.

Les Ecoles Normales. Aux alentours de 1760, l'autorité royale reprit une idée antérieure, celle de la création d'Ecoles Normales où seraient formés les enseignants des collèges royaux. Il y a même certaines créations : le collège Louis-le-Grand à Paris devait en devenir le modèle. Mais à la même époque, l'Université proposa la création d'un concours d'*Agrégation* qui parut mieux à même de produire l'impulsion qu'on voulait donner à l'enseignement.

Le Concours Général. Dans un but d'émulation entre les collèges, l'historien Legendre (mort en 1734) avait fondé par testament, un Concours Général de l'Université inspiré par les Jeux Olympiques de la Grèce antique. Tous les quatre ans, les collégiens auraient disputé un prix de musique et poésie. Ce testament fut modifié en faveur d'un concours annuel portant sur toutes les disciplines traditionnelles et ouvert d'abord aux élèves de 3^e, 2^e et Rhétorique puis quelques années plus tard jusqu'à la 6^e inclusivement. La première Distribution des Prix eut lieu à la Sorbonne le 23 août 1747.

Malgré ces innovations, le système n'était pas fondamentalement changé. Malesherbes, lors de son bref passage au Ministère en 1776, demanda à Marmontel un projet de refonte totale de l'enseignement, mais celui-ci ne put l'achever avant la démission de Malesherbes.

Les oppositions étaient d'ailleurs très vives. Par exemple les administrateurs et les hommes politiques, tels Turgot voulaient un enseignement élémentaire de masse pour maintenir l'ordre social et accroître la productivité du travail, mais les philosophes eux-mêmes ont une position plus ambiguë, Diderot lui est favorable, il y voit pour le peuple un moyen de lutter contre l'oppression ; pour Rousseau, le pauvre n'a pas besoin d'éducation, pour Voltaire ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire mais le bon bourgeois, l'habitant des villes, et Montesquieu veut que *le petit peuple soit éclairé et contenu par la gravité de certains personnages.*

LA RÉALITÉ. LES COLLÈGES À LA FIN XVIII^e SIÈCLE.

N.B. Nous traitons ici des collèges en général, pour les établissements dirigés par les Jésuites, voir au chapitre consacré à leur enseignement.

Philippe Ariès dans une étude sur Sainte-Barbe, signale que l'internat dans les collèges ne devient important qu'à partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. (chez les Jésuites, l'internat a été préconisé dès le milieu du XVI^e siècle). Avant, les éducateurs n'acceptaient les internes *qu'à leur corps défendant, et pour ne pas mécontenter une clientèle aristocratique, soucieuse de préserver sa progéniture de la promiscuité de la vie écolière. On comprend d'ailleurs que le climat général de la société se prêtait mal à un encasernement complet : les conditions de ravitaillement, de transport et d'hygiène s'opposaient à la concentration en un même local et à la prise en charge totale d'une population trop nombreuse. On exagérait les risques d'épidémie, et aussi de sédition et de troubles, car ces écoliers, d'âges très divers, étaient rudes, violents, émotifs*¹²⁵. La plupart des collégiens se logeaient donc chez des parents ou chez des particuliers dont certains tiennent de véritables pensionnats.

Minois nous explique¹²⁶ que cela n'allait pas sans quelques inconvénients car les logeurs ne fournissaient qu'une partie de la nourriture et leurs pensionnaires devaient acheter le complément au marché ce qui à Tréguier amène le Principal à déplorer en 1779 qu' *un grand nombre d'écoliers ont, le mercredi, à l'occasion du marché de Tréguier, des affaires qui les empêchent de vacquer ce jour là aux devoirs du collège. Beaucoup même se servent de ce prétexte pour ne pas venir du tout. Minois fait remarquer que le congé hebdomadaire officiel était le jeudi et que par un abus immémorial, beaucoup d'élèves obtenaient à force de supplications un congé supplémentaire le mardi. et que la semaine de travail se réduisait pour certains à deux jours et demi : lundi, vendredi et samedi matin. C'est pourquoi (à Tréguier) il fut décidé qu'à partir de 1780 le congé hebdomadaire serait fixé au mercredi*¹²⁷. Nous ne sommes donc pas les inventeurs du congé du mercredi à la place du jeudi que nous connûmes dans notre enfance et la semaine des quatre jeudis qui nous faisait rêver avait donc été en pratique à Tréguier, il y a deux siècles.

LA VIE D'UN INTERNE DANS UN COLLÈGE . EXEMPLE DE TRÉGUIER.

L'internat évidemment a un régime plus strict. À Tréguier¹²⁸ lever à 5h30, prière, étude, pendant ce temps - par un souci d'hygiène et pour éviter la prolifération des poux - la peigneuse assistée d'un des garçons peignera à fond les enfants au dessous de treize ans accomplis. La tête des grands sera coiffée de temps en temps, à 7h10, déjeuner, récréation, messe, de 8h à 11h cours puis répétition des leçons, à midi, dîner puis récréation; de 13h30 à 14h30, étude puis cours jusqu'à 16h30; ensuite goûter, récréation, étude de 17h à 18h30, répétition des leçons jusqu'à 19h15 : heure du souper, récréation, prière et coucher à 21h. Les dimanches et jours de fête, le lever des internes est à 6h15, externes et internes doivent assister à la messe dans la chapelle du collège, puis les internes ont étude jusqu'à midi. A 14 h, vêpres puis étude. Il est précisé dans ce règlement que *les maîtres de musique et de danse donneront leurs leçons particulières pendant les récréations. Tailleurs, blanchisseurs, cordonniers interviennent également le dimanche après midi, et l'on procède à la visite du linge et des livres. Le premier dimanche de chaque mois, les internes écrivent à leurs parents. Les samedis veilles de grandes fêtes et les premiers samedis de chaque mois sont consacrés à la pénitence. Les jours de congé, les élèves vont en promenade l'après midi, après les répétitions et les études du matin.*

Mais Tréguier, avec son grand nombre d'externes est en retard sur son temps car dès le milieu du siècle, les internats se développent et l'externat de Louis-le-Grand (collège de Clermont) fut même supprimé après le départ des Jésuites en 1762. Philippe Ariès explique ainsi cette évolution : *Le développement de l'internat à partir de la fin du XVIII^e siècle témoigne*

¹²⁵ Ariès op.cit. p.308.

¹²⁶ Minois op.cit.p.309.

¹²⁷ id pp.309 310.

¹²⁸ id pp.310 311.

*d'une conception différente de l'enfance et de son insertion dans la société : il importe, au moins à la bourgeoisie, d'enfermer l'enfance dans un monde à part, le monde de l'internat. L'école est le moyen de cette réclusion. Elle se substitue à la société où tous les âges étaient confondus; on exige qu'elle forme les enfants sur le modèle d'un type humain idéal.*¹²⁹ . On trouve là une similitude avec les conceptions rousseauistes de l'éducation : dans *L'Emile* (1762), Considérant que l'enfant par nature ne connaît pas le mal et que c'est la société qui le pervertit, Rousseau souhaite qu'Emile soit séparé de cette société et même de celle de ses parents et vive en la seule compagnie de son précepteur afin d'apprendre le bien et la vertu avant d'affronter les vices du monde. C'était aussi la conception des Jésuites.

Pourtant le système général de l'enseignement que nous appellerions secondaire, était condamné de même que la conception traditionnelle des collèges. Comme dit Quicherat, la lecture de *L'Émile* avait achevé ce qu'avaient commencé les articles de d'Alembert dans *L'Encyclopédie*, et comme il ne s'écroulait pas, on en venait à ne plus croire à la possibilité d'une éducation publique. Il fallut la Révolution pour que tout puisse changer.

¹²⁹ Ariès op.cit. pp.316-317.