L'enseignement secondaire : un concept opératoire pour l'Europe moderne ?

Secondary education: an operational concept applicable to modern Europe?

La enseñanza secundaria: ¿un concepto operatorio para la Europa moderna?

*Unterricht in der „Sekundarschule“: ein operatives Konzept für das moderne
Europa?*

Willem Frijhoff

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2067>

DOI : 10.4000/histoire-education.2067

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009

Pagination : 73-93

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Willem Frijhoff, « L'enseignement secondaire : un concept opératoire pour l'Europe moderne ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 124 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2067> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2067>

L'enseignement secondaire : un concept opératoire pour l'Europe moderne ?

Willem FRIJHOFF

Dans la superbe synthèse comparative que Marie-Madeleine Compère a consacrée, voici une quinzaine d'années, à *L'histoire de l'éducation en Europe*, l'enseignement secondaire apparaît à première vue, assez paradoxalement, comme le parent pauvre de l'historiographie européenne¹. Au-delà du vieillissement progressif, mais inévitable, de sa mise au point et de ses principaux éléments, cette étude extrêmement riche, nourrie d'une longue pratique personnelle des sources et des recherches, demeure un point de référence précieux et un modèle stimulant, précisément parce qu'elle conjugue systématiquement la pratique historienne avec la mise au point historiographique et la réflexion méthodologique. En dépit des nombreuses autres études historiques ou comparatistes parues depuis lors, *L'histoire de l'éducation en Europe* se signale toujours par un équilibre inégalé entre les approches nationales et la visée européenne, et surtout par une prise en compte hors pair des différentes productions nationales en matière d'histoire de l'éducation. Contrairement aux mauvaises traditions françaises, britanniques et allemandes qui, paresseusement, ne lisent et ne citent que ce qui paraît dans leur langue nationale, même s'agissant d'histoire étrangère, et qui ignorent tout simplement le reste comme dépourvu d'intérêt, contrairement aussi au nouveau paradigme anglomane, qui ne considère comme scientifiquement pertinent que ce qui se publie en

1 Marie-Madeleine Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris/Berne, INRP/Peter Lang, 1995.

anglais, si possible outre-Atlantique, sa synthèse demeure un modèle de lecture réellement européenne, jaugeant les traditions nationales pour ce qu'elles sont, utilisant des travaux parus dans quasi toutes les langues concernées et tous les pays considérés, et montrant à chaque instant qu'elle sait en juger et le poids national et l'importance pour une vraie histoire européenne de l'éducation.

Après une première partie axée sur le cadre institutionnel et conceptuel de l'histoire de l'éducation et qui s'interrogeait surtout sur la constitution de cette discipline, avec ses objets, ses traditions et ses pratiques, l'étude se consacrait à quatre grands thèmes qui se trouvaient alors au centre de l'actualité scientifique et restent, il faut le dire, au cœur des problèmes du présent : l'alphabétisation, l'enfance, la jeunesse et l'université. Une troisième partie, enfin, s'interrogeait sur l'histoire de l'enseignement au sens propre dans la pratique historique de l'époque en Europe. Si l'enseignement secondaire apparaît ponctuellement au travers d'interrogations concrètes sur le recrutement social des collèges ou le curriculum scolaire, il ne semble alors pas constituer un objet de recherche suffisamment autonome pour mériter un traitement spécifique. Ce constat nous autorise à poser la question de savoir si l'enseignement secondaire peut être considéré comme un véritable objet historique, au même titre que ces autres objets qui ont imposé leur évidence en histoire de l'éducation que sont l'enfance, l'alphabétisation ou l'université, et, si oui, ce que la notion pourrait recouvrir ; si non, comment elle devrait être élargie. Autrement dit, est-ce une notion pertinente et en même temps opératoire ?

Bien évidemment, pour le chercheur et même pour le simple observateur du XXI^e siècle, il va de soi que la plage temporelle couverte par cette question devra être réduite. À notre époque, en effet, l'enseignement secondaire est non seulement une notion qui parle d'elle-même, et cela dans l'ensemble des pays du monde, mais il s'agit d'un secteur clé de l'enseignement, inscrit dans la législation, qui mobilise un très grand nombre de personnes dans toutes sortes de fonctions (enseignants, surveillants, administratifs, gestionnaires, etc.) et engage une partie considérable des budgets éducatifs nationaux. L'enseignement secondaire en tant que secteur institutionnel bien délimité, poussé en avant par une législation proliférante et cerné par un faisceau d'attentes socioculturelles et socio-économiques, était même au cœur des grands débats sur le rôle, le sens et les implications sociales du système éducatif, tels qu'ils ont été engagés dans les années 1960-1970 par Pierre Bourdieu et Raymond Boudon en France, Detlef K. Müller et Jürgen Schriewer en Allemagne, Brian Simon

en Angleterre, Fritz Ringer aux États-Unis, et bien d'autres dans maints pays d'Europe et en Amérique². L'enseignement secondaire, considéré comme un bloc éducatif cohérent et solide, y apparaissait même comme le pivot du système de reproduction sociale de la civilisation occidentale toute entière³.

Or, un examen même rapide de la littérature récente à ce sujet montre que la notion d'enseignement secondaire n'est guère appliquée qu'à la période contemporaine, quand elle n'est pas totalement absente. Ainsi, dans les trois volumes de la récente *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, le concept même de niveaux d'enseignement est évité, ou négligé, au profit d'une typologie des institutions scolaires, en l'occurrence : *Latin School, Gymnasium, Public School, Lycée, (Junior) High School*⁴. L'effet de ce choix est immédiatement perceptible pour l'utilisateur qui examine l'index de l'ouvrage. L'éducation, au sens de formation personnelle et collective, et l'enseignement institutionnel (en fait, uniquement l'enseignement scolaire) y sont traités séparément. L'étude de ce dernier est éparpillée dans un grand nombre d'articles, qui concernent presque exclusivement des institutions normées. Pour informatifs qu'ils puissent être, ceux-ci ne permettent ni de voir comment l'âge de la vie (l'adolescence et/ou la jeunesse) et les circuits formels de formation (l'enseignement secondaire) pouvaient se conjuguer dans l'histoire, ni de cerner convenablement les trajectoires scolaires individuelles, et encore moins d'en saisir les limites institutionnelles ou de circonscrire les alternatives sociales et culturelles qui s'offraient à qui ne pouvait ou ne voulait pas fréquenter les institutions formalisées. Dans les pages qui suivent, je me propose de réfléchir à ce problème, en partant des travaux de Marie-Madeleine Compère et en me servant ensuite de quelques exemples. Il ne saurait être question d'une synthèse, ne serait-ce que parce que le sujet apparaît plein d'embûches conceptuelles et factuelles. Mais il est important de garder la problématique au centre du débat, pour que la recherche historique puisse sortir des chemins battus et redécouvrir un champ quelque peu négligé.

2 Detlef K. Müller, Fritz Ringer, Brian Simon (dir.), *The Rise of the Modern Educational System 1870-1920: Structural Change and Social Reproduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

3 Cf. Brian Simon, « Secondary Education in the Nineteenth Century: A Comparative Study » in Marc Depaepe, Mark D'hoker (dir.), *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw / Instruction, Education and Society in the XIXth and XXth Centuries. Liber amicorum, Prof. Dr. Maurits De Vroede*, Louvain/Amersfoort, Acco, 1987, p. 133-140.

4 Paula S. Fass (dir.), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*, New York, Macmillan Reference USA, 2004, 3 t.

I – Les collèges au cœur de l'éducation

Parlant de l'enseignement secondaire à l'époque moderne, j'utilisais plus haut l'adverbe « paradoxalement », parce que c'est dans ce domaine précisément que Marie-Madeleine Compère elle-même a, pour ainsi dire, débuté sa carrière scientifique et qu'elle s'est acquise une réputation dépassant de loin les limites de l'hexagone. La réédition qu'elle a donnée en 1978, dans la prestigieuse collection « Le sens commun » des Éditions de Minuit, d'un ensemble de textes fondateurs de François de Dainville sur l'éducation des jésuites à l'époque moderne, textes qui portaient essentiellement sur les collèges français de la Compagnie, ne fut pas seulement un des premiers grands ouvrages sortis du tout neuf Service d'histoire de l'éducation de l'INRP ; elle marquait aussi le renouvellement de l'intérêt porté à l'histoire de l'enseignement secondaire, conjuguant la géographie institutionnelle des collèges, la sociologie scolaire, l'étude du curriculum, la constitution de nouvelles disciplines scolaires et le rôle du jeu et du théâtre dans l'éducation, plus particulièrement celle des jésuites⁵. Autrement dit, ce recueil inaugurerait, vu à travers le prisme des jésuites, un nouveau programme de recherches axé, d'une part, sur la sociologie de l'offre et de la demande d'enseignement secondaire, d'autre part, sur la culture scolaire telle qu'elle s'exprimait dans le plan d'études, les cours proposés et l'éducation parascolaire.

Pendant près de trente ans, Marie-Madeleine Compère n'a cessé de soumettre ses propres recherches aux exigences de ce programme, dont elle avait elle-même dessiné les contours en structurant ce livre d'un savant exemplaire qui est d'ailleurs l'un des rares recueils de recherches dans ce domaine à avoir bénéficié d'une réédition, en 1991⁶. Il n'est pas besoin d'énumérer ici tous ses travaux se rapportant à la thématique de l'enseignement secondaire. Qu'il suffise de mentionner son merveilleux petit volume dans la collection Archives : *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*⁷, qui en 25 ans n'a pas pris une ride, ses travaux novateurs sur les disciplines

5 François de Dainville, *L'éducation des Jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, textes réunis et présentés par Marie-Madeleine Compère, Paris, Les Éditions de Minuit, 1978.

6 Cf. encore Marie-Madeleine Compère, « La postérité du Père de Dainville en histoire de l'éducation » in Catherine Bousquet-Bressolier (dir.), *François de Dainville S.J. (1909-1971), pionnier de l'histoire de la cartographie et de l'éducation*, Paris, Prodig/École des Chartes, 2004, p. 69-79.

7 Paris, Gallimard, 1985.

scolaires, en particulier dans les humanités, sur les exercices scolaires, notamment en latin, et son annotation de la *Ratio studiorum* des jésuites⁸.

Mais c'est le répertoire des collèges français qui constitue le véritable monument qu'en collaboration avec Dominique Julia, elle a érigé pour l'histoire de l'éducation à venir⁹. Par ailleurs, ce répertoire est aussi un puissant témoignage en faveur d'une érudition bien comprise, qui investit dans l'avenir au lieu de courir après les modes du moment ou de se conformer aux exigences de la rentabilité scientifique immédiate qui est maintenant le plat principal du menu des organismes de financement de la recherche un peu partout dans le monde occidental, et plus particulièrement en Europe. Constitué au prix d'un effort aussi immense qu'intense de déblaiement des archives et des fonds de bibliothèques publiques et privées, ce répertoire est avant tout le fruit de la conceptualisation de son objet même, le « collège », et de son caractère propre par rapport aux institutions concurrentes et aux autres niveaux d'enseignement. Ce faisant, il met en œuvre une nouvelle conception de tout ce qui définit les institutions d'enseignement secondaire sous l'Ancien Régime français, de l'institutionnel au culturel en passant par l'économique, l'éducatif et le spirituel. Aussi ce répertoire est-il immédiatement devenu un modèle, qui a déjà fait ses preuves à l'étranger. Ainsi, le répertoire récemment publié des collèges de Flandre et de Bruxelles du XVI^e au XVIII^e siècle non seulement se réclame en toutes lettres de la paternité du répertoire français, mais suit de près la structure de ses notices¹⁰. Il permettrait ainsi une comparaison entre les identités scolaires et les évolutions nationales qui semblait, voici peu, tout aussi impensable, en raison des cloisonnements nationaux de la recherche, qu'impossible, en raison du manque de recherches structurées d'après un modèle permettant de confronter les institutions développées dans des contextes politiques et administratifs fort différents.

L'importance et la masse même des données agrégées dans ces volumes, et l'ambition avouée de l'entreprise de constituer un instrument de travail durable et, dans les limites du raisonnable et du possible, complet, force l'admiration

8 *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, édition bilingue latin-français, Paris, Belin, 1997, présentation Adrien Demoustier, Dominique Julia, traduction Léone Albrieux, Dolorès Pralon-Julia, annoté et commenté par Marie-Madeleine Compère.

9 Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *Les Collèges français (XVI^e-XVIII^e siècles). Répertoire*, t. I, *France du Midi*, t. II, *France du Nord et de l'Ouest*, t. III, *Paris*, Paris, INRP/CNRS, 1984-2002.

10 Eddy Put, Mark D'hoker (dir.), *Latijnse scholen in de Zuidelijke Nederlanden (16de-18de eeuw). Repertorium en archiefgids. Vlaanderen en Brussel*, Bruxelles, Algemeen Rijksarchief, 2007.

mais comporte aussi le risque du rétrécissement de l'objet de la recherche au seul secteur des collèges. Les auteurs eux-mêmes en étaient bien conscients car, dans leur projet initial, ils distinguaient déjà deux phases qualitativement différentes : le réseau de base des collèges de plein exercice, fondés pour l'essentiel entre 1520 et 1650, suivi par la prolifération des petits collèges et des régence latines entre 1650 et 1789¹¹. Or, cette seconde phase constitue une mutation considérable, caractérisée, du côté de la demande, par l'extension de la demande d'éducation parmi les notables des petites villes et la ruralisation progressive du réseau institutionnel et, du côté de l'offre, par l'arrivée de nouvelles congrégations enseignantes, l'amorce d'une profession enseignante séculière, l'essor du pensionnat comme formule éducative intégrale unissant plus étroitement enseignement et formation individuelle ou collective, et la création ou la généralisation – à défaut de sources ou de recherches, il n'est pas toujours possible de savoir lequel des deux termes appliquer – d'une multiplicité d'instances, de lieux et de formes de formation professionnelle, du séminaire à l'école militaire et du cours de dessin au professeur d'hydrographie, de navigation ou de langues. Cette différenciation entraîne à son tour un besoin croissant de certifier ce monde de plus en plus diffus du savoir, conduisant à la création d'exercices multiples et de rites de passage, diplômes et concours. Le siècle d'or du collège est donc la première phase de l'époque moderne, celle qui met en place non seulement les grandes institutions mais aussi les plans d'études, tels la *Ratio studiorum*, et invente ou structure l'essentiel des contenus d'enseignement.

1 – Paysages éducatifs hors de France

Cette image, qui est celle du paysage éducatif français, semble par ailleurs bien correspondre à ce qui se passait dans les pays environnants, quoique avec des décalages dans le temps, vers l'amont ou l'aval, et avec des modalités propres aux territoires concernés, tenant aux différences politiques (monarchie centralisée ou pouvoir fédéral, structures de décision absolutistes ou éclatées, horizontales ou verticales), religieuses (catholiques, luthériens, anglicans, réformés, etc.), sociales (rôle de la noblesse, de la bourgeoisie, des serviteurs de l'État ou des lettrés) ou économiques (financement public, privé ou mixte). Prenons pour exemple les anciens Pays-Bas, c'est-à-dire, en gros, l'actuelle

11 Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, « Les collèges sous l'Ancien Régime. Présentation d'un instrument de travail », *Histoire de l'éducation*, n° 13, 1981, p. 1-27.

Belgique, les Pays-Bas et le Luxembourg plus les départements du nord de la France. Au départ, il existait dans ces territoires un tronc commun d'anciennes écoles municipales qui, au Moyen Âge tardif, avaient été régénérées par ce qu'on peut appeler l'humanisme municipal des pays du Nord de l'Europe, d'abord sous l'impulsion de la croissance économique du monde hanséatique intra-européen et du commerce côtier, ensuite sous celle de la montée du commerce maritime et atlantique, qui favorisa l'essor de véritables métropoles commerciales, comme Anvers puis Amsterdam. Des maîtres d'école tels que Joan Cele, puis Alexander Hegius, Johannes Despauterius, Georgius Macropedius ou Johannes Murmellius, furent des parangons de ce mouvement : dès le XV^e et le début du XVI^e siècle, ils arrivaient à réunir un nombre invraisemblable d'élèves dans des écoles urbaines dont les grands collèges français n'atteindraient la taille qu'un siècle plus tard ; ces écoles étaient sises dans de grandes villes, ou même des villes moyennes, telles que Deventer, Alkmaar ou Utrecht dans le nord, Bois-le-Duc, Louvain ou Gand dans le sud¹². La *devotio moderna* et le mouvement de l'observance qui géraient l'orientation spirituelle de ces territoires y entretenaient un parfum particulier, dont la figure d'Érasme de Rotterdam résume à elle seule les caractéristiques. Elle se situe à l'apogée du mouvement mais prélude déjà à une époque nouvelle, dont la figure de proue sera Ignace de Loyola, avec sa Compagnie.

Or, la scission des anciens Pays-Bas en deux territoires distincts à l'orientation religieuse opposée ne pouvait pas ne pas affecter le paysage éducatif. Alors que les Pays-Bas espagnols embrassaient massivement la Réforme catholique et rejoignaient, sous l'impulsion de la Compagnie de Jésus surtout, le grand mouvement de formation des collèges urbains qui amena le déclin des écoles latines rurales, les Provinces-Unies, où les collèges avaient commencé à s'implanter au moment de la Révolte, délaissaient sciemment cette formule pour développer celle de l'école latine, inspirée plutôt par le modèle strasbourgeois de Jean Sturm et de ses continuateurs réformés, et largement diffusée dans le Saint-Empire germanique¹³. Initialement cette formule demeurerait assez libre, et il est tout à fait remarquable de voir combien de régents ou de principaux d'écoles latines – indistinctement d'origine néerlandaise et allemande, car il

12 Voir R.R. Post, *Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen*, Utrecht/Anvers, Het Spectrum, 1954 ; P.N.M. Bot, *Humanisme en onderwijs in Nederland*, Utrecht, Het Spectrum, 1955.

13 Voir à ce sujet en particulier la belle étude sur l'Alsace par Simona Negruzzo, *L'armonia contesa. Identità ed educazione nell'Alsazia moderna*, Bologne, Il Mulino, 2005.

s'agissait encore d'un même espace culturel et éducatif utilisant encore partout le latin comme langue scolaire – ont au début saisi cette occasion de développer leur propre plan d'études, jusqu'à la publication d'un règlement scolaire avec plan d'études définitif par les États de la province de Hollande, en 1625, qui fut peu ou prou adopté par les autres provinces¹⁴. L'école latine était l'équivalent de la *grammar school* britannique. Celle-ci conquiert dès les années 1630 les colonies anglaises d'Amérique du Nord, tout comme la formule de l'école latine fut implantée dans les colonies hollandaises, à la Nouvelle Amsterdam (New York), Batavia (Jakarta), au Cap et à Ceylan. Après 1674, à New York, le changement de régime vers la *grammar school* du nouveau dominateur anglais pouvait donc se faire sans heurts institutionnels.

2 – Mutations

À la coupure institutionnelle française de la mi-XVII^e siècle correspond une coupure semblable dans les anciens Pays-Bas, sans même parler du Saint-Empire où, à la suite de la Guerre de Trente Ans, se dessine un mouvement institutionnel similaire¹⁵. Dans les Pays-Bas espagnols, où l'emprise des deux

14 Ernst Jan Kuiper, *De Hollandse 'Schoolordre' van 1625: een studie over het onderwijs op de Latijnse scholen in Nederland in de 17^{de} en 18^{de} eeuw*, Groningue, Wolters, 1958. Voir, pour une synthèse récente sur le paysage éducatif de la République, Willem Frijhoff & Marijke Spies, *1650 : Hard-Won Unity* [Dutch Culture in a European Perspective], Assen, Royal Van Gorcum/Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2004, p. 236-257 ; ainsi que, dans une perspective plus pédagogique, Jeroen J.H. Dekker, *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900*, Amsterdam, Bert Bakker, 2006, p. 30-178.

15 Il n'existe pas d'ouvrage d'ensemble survolant les évolutions de ce secteur à travers l'Europe. On se contentera provisoirement d'un recueil d'actes qui recoupe à maints endroits le secteur « secondaire » : Domenico Maffei & Hilde De Ridder-Symoens (dir.), *I Collegi universitari in Europa tra il XIV e il XVIII secolo. Atti del Convegno di Studi della Commissione Internazionale per la Storia delle Università, Siena-Bologna, 16-19 maggio 1988*, Milan, Giuffrè Editore, 1991 ; ainsi que d'un recueil récent d'articles qui débute bien au XVI^e siècle mais concerne surtout les XIX^e et XX^e siècles : Philippe Savoie, Annie Bruter, Willem Frijhoff (dir.), « Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 40, n° 1-2, avril 2004. Il peut s'avérer également utile de consulter Hilde De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe*, t. 2: *Universities in early modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, index s.v. 'Colleges'. Pour l'Italie, voir Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy : Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore/Londres, Johns Hopkins University Press, 1989. Pour l'Allemagne, il existe de très nombreuses études régionales, par exemple celle d'Ulrich Andermann & Kurt Andermann (dir.), *Regionale Aspekte des frühen Schulwesens*, Tübingen, Bibliotheca academica Verlag, 2000 ; et autour de la thèse de la sécularisation du paysage éducatif à l'époque moderne : Hans-Ulrich Seeff, Juliane Jacobi & Jean-Luc Le Cam (dir.), *Säkularisierung vor der Aufklärung ? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750*, Cologne/Weimar/Vienne, Böhlau, 2008. Voir, pour un état général de la question concernant l'Allemagne, les volumes rédigés par Notker Hammerstein *et al.* dans Christa Berg (dir.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, t. 1, 15. bis 17. Jahrhundert: von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, Munich, Beck, 1996 ; t. II, Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, Munich, Beck, 2005.

universités – Louvain en territoire néerlandophone et Douai en territoire francophone, cette dernière annexée à la France dès 1667 – sur le paysage éducatif était probablement bien plus grande qu'en France, la mi-XVII^e siècle marque la rupture du système ancien¹⁶. En Flandre, le collège était devenu vers 1650 un phénomène typiquement urbain, géré par une des grandes congrégations religieuses, dans une concurrence soutenue entre les jésuites et les augustins et, dans une moindre mesure, les oratoriens, les récollets et d'autres ordres ou congrégations. Mais il se distinguait, dans le même temps, des établissements de niveau inférieur ou supérieur. Vers le bas, de même qu'en France, école élémentaire et collège suivaient désormais des voies nettement distinctes, car ils répondaient à des intérêts bien différents et allaient jusqu'à recourir à une autre langue usuelle. Mais vers le haut, contrairement à ce qui se passa en France, la coupure entre collège et université fut nette et durable. Le collège se structurait dorénavant comme une vraie école secondaire, à mi-chemin entre l'école élémentaire de langue vulgaire et l'université, mais bien distinguée et institutionnellement séparée de l'une et de l'autre. L'université pour sa part, en particulier celle de Louvain, avait intégré pendant longtemps, à la manière de l'université de Paris, quatre grands collèges d'humanités. Ces *pédagogies*, dites du Château, du Porc, du Lys et du Faucon, ressortissaient à la faculté des Arts ; mais au cours du XVII^e siècle elles cessèrent progressivement d'assurer un enseignement « secondaire » jusqu'à ce qu'en 1657 la dernière, la pédagogie du Porc, se limitât elle aussi à la philosophie proprement dite. Un véritable collège d'humanités, le Collège de la Trinité, la remplaça¹⁷. La coupure institutionnelle entre le collège et l'université était consommée. On pouvait désormais distinguer un vrai secteur secondaire.

Dans les Provinces-Unies aussi, la carte de l'implantation des écoles latines atteint sa plus grande densité vers 1650. Chaque ville, si petite soit-elle, possède alors son école latine, ne serait-ce que sous un régent unique, en la personne du pasteur local qui enseigne les langues anciennes aux jeunes

16 Dirk Leyder, « L'éclosion scolaire. Le développement du réseau des collèges dans les Pays-Bas espagnols et la principauté de Liège au XVII^e siècle », *Paedagogica Historica*, vol. 36, 2000, p. 1003-1051 ; Herman Van Goethem (dir.), *Antwerpen en de jezuïeten 1562-2002*, Anvers, UFSIA, 2002.

17 Eddy Put, Mark D'hoker, *Latijnse scholen in de Zuidelijke Nederlanden...*, op.cit., p. 15-16. Sur l'université de Louvain, voir Emiel Lamberts, Jan Roegiers (dir.), *Leuven University 1425-1985*, Louvain, University Press, 1990.

citadins ; même de gros bourgs en sont parfois pourvus¹⁸. La courbe de leur recrutement arrive alors à son apogée, pour plonger ensuite en chute libre assez rapidement¹⁹. Cette mutation brusque traduit un double mouvement. Le remplacement des élites aristocratiques par de nouvelles élites bourgeoises dans la République montante suscite bien sûr chez ces dernières un désir d'aristocratisation dont, dans un premier temps, profite l'éducation classique. Au travers des langues anciennes, les écoles latines entendaient en effet avant tout dispenser un modèle culturel de comportement, en se réclamant du principe de l'*imitatio*. Mais, très rapidement, les défauts du curriculum exclusivement humaniste dans une société en pleine mutation, qui, elle, était plutôt axée sur les découvertes et sur une technologie au service du développement matériel du pays et de l'expansion commerciale et coloniale, se sont manifestés, conduisant à une diversification de l'offre de formations post-élémentaires. L'école latine se réduisait de plus en plus aux seules fonctions d'éducation générale des élites politiques et des professions lettrées (juristes, médecins, pasteurs, régents de collège).

3 – Un champ éducatif multiforme

À l'opposé, on a pu repérer une pléiade d'initiatives privées ou semi-privées pour assurer une suite à la formation élémentaire des jeunes : les maîtres de langues modernes et même anciennes, hébreu inclus ; les maîtres de navigation, de comptabilité, de géographie ou de cartographie ; les nombreuses méthodes imprimées pour apprendre soi-même toutes sortes de sciences et aptitudes, des mathématiques à l'art du jardinage ; les enseignements assurés par les Compagnies des Indes ; les académies de peinture et les *konstscholen*, littéralement des écoles enseignant les arts, c'est-à-dire des écoles de formation professionnelle avant la lettre ; les contrats de formation dans le cadre des règlements des corporations de métier, et les contrats d'apprentissage par échange systématique de jeunes avec des fils de négociants et commerçants

18 Un inventaire provisoire mais probablement assez complet en a été dressé par K. Witsenburg & H.M. van der Noordaa, *Catalogus van 125 Nederlandse Latijnse scholen*, Almelo, Stichting Stadsherstel Almelo, 1988.

19 Voir pour cette évolution Willem Frijhoff, « Université et marché de l'emploi dans la République des Provinces-Unies » in Dominique Julia, Jacques Revel, Roger Chartier (dir.), *Les universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle. Histoire sociale des populations étudiantes*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1986, t. 1, p. 205-243, en particulier p. 216, graphique 3 ; *id.*, « Crisis of modernising? Hypothesen over de ontwikkeling van het voortgezet en hoger onderwijs in Holland in de achttiende eeuw », *Holland. Regionaal-historisch tijdschrift*, 17, 1985, p. 37-56.

à l'étranger ; sans oublier l'école d'ingénierie de Leyde, associée à l'université, et les formations sur le tas plus ou moins structurées mais témoignant toutes d'un paysage éducatif en pleine effervescence, bien que toujours très difficile à saisir dans toute sa richesse et toute son ampleur.

Mais ce fut en particulier la formule de l'école dite « française », au curriculum moderne – parfois semi-professionnel mais toujours tourné vers les langues modernes, les sciences appliquées et les aptitudes pratiques –, doublée d'une version similaire pour les filles, qui, créée dès la fin du Moyen Âge dans le contexte du développement des échanges commerciaux et de l'administration bourguignonne francophone, gagna considérablement en importance à partir de la fin du XVI^e siècle²⁰. Comparable à la *Realschule* allemande, mais d'une formule moins nettement fixée, l'école « française » pouvait être de fondation publique, et urbaine, mais tout autant de création privée, et sise dans un village. Il y en avait d'ailleurs de deux niveaux : une école franco-néerlandaise superposée à l'école élémentaire, où l'apprentissage du français comme *lingua franca* dominait mais dont le niveau demeurait essentiellement élémentaire, et une école française au sens propre, institution autonome de niveau « secondaire », au programme plus riche et variable selon les besoins de la communauté locale. Flanquée d'un pensionnat, et stimulée par l'afflux de lettrés huguenots offrant aux Bataves leur langue et leur culture à la suite de la révocation de l'édit de Nantes (1685), elle devint dans la seconde moitié du XVIII^e siècle la formule éducative préférée des élites néerlandaises qui pourtant, dans le passé, pour des raisons aussi bien morales que culturelles, avaient massivement dédaigné l'internat en faveur de l'éducation à domicile, sous la surveillance parentale. Les écoles latines régulières de la République n'ont, en effet, jamais connu la formule du pensionnat. Les élèves externes pouvaient tout au plus loger chez les régents, qui en tiraient un supplément de revenus, comme ils le faisaient également en enseignant en dehors des heures de classe des matières

20 Sur cette évolution et ces écoles, voir Willem Frijhoff, « Verfransing? Franse taal en Nederlandse cultuur tot in de Revolutietijd », *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, n° 104, 1989, p. 592-609, consultable à l'adresse <www.dbnl.nl/tekst/frijoo5verf01/index.htm> ; *id.*, « L'usage du français en Hollande, XVII^e-XIX^e siècles : propositions pour un modèle d'interprétation », *Études de linguistique appliquée*, n.s., n° 78, avril-juin 1990, p. 17-26 ; *id.*, « Le français en Hollande après la Paix de Westphalie : langue d'immigrés, langue d'envahisseurs, ou langue universelle ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 18, décembre 1996, p. 329-350. L'ouvrage de base demeure K.-J. Riemens, *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVI^e au XIX^e siècle*, Leyde, Sijthoff, 1919. Vieille du point de vue de l'approche et du contenu, cette étude fournit néanmoins une vue d'ensemble toujours précieuse et elle est riche en noms et en détails. Marie-Christine Kok-Escalte (Utrecht) et Madeleine van Strien-Chardonneau (Leyde) préparent actuellement une nouvelle synthèse à ce sujet.

qui manquaient au plan d'études établi par les autorités locales ou provinciales, telles le français ou l'italien, l'histoire ou les mathématiques.

Or, dans les Provinces-Unies plus que dans les Pays-Bas méridionaux, ce trajet éducatif à deux voies, latine et française, restait ancré dans des structures institutionnelles anciennes. Il fallut attendre les remous des révolutions bataves, puis l'occupation française sous l'Empire, pour que la voie moderne pût être intégrée dans la voie classique et reçût un statut « secondaire » comparable à celui des écoles latines, rebaptisées, sous le nouveau régime, écoles communales, collèges, instituts ou lycées²¹. Bien plus, l'université continuait de maintenir de nombreux liens avec le système des écoles latines, le seul d'ailleurs sur lequel les autorités séculières légiféraient. Selon les statuts d'une université toute moderne comme celle de Leyde, fondée en 1575, alors que la genèse du nouveau secteur « secondaire » était déjà bien avancée et que la plupart des villes néerlandaises disposaient d'écoles latines aussi anciennes que réputées, les élèves de l'école latine locale étaient obligés de s'inscrire à l'université à partir de la classe de *tertia* (troisième) et comptaient alors comme *suppositi* (suppôts) de l'université. Cette pratique se maintint tout au long de l'Ancien Régime. Elle a conduit plus d'un chercheur pressé à conclure abusivement, sur la foi de la présence de ces tout jeunes adolescents dans les registres universitaires, à une pléthore de génies dans ce Siècle d'Or. *Rembrandus Hermannii Leydensis, annor [um] 14, apud parentes*, le futur peintre Rembrandt van Rijn, était l'un de ces élèves de l'école latine : habitant encore chez ses parents, meuniers au grand moulin dégermeur de la ville de Leyde, il s'inscrivit à l'université à l'âge de 14 ans, sans aucun doute comme élève de la *tertia* de l'école latine ; mais presque tout de suite, il fut mis en apprentissage chez un peintre local. Son inscription atteste de la formation humaniste élémentaire du jeune élève, qui a montré dans son œuvre qu'il savait s'en servir pleinement. Mais elle lui servit probablement tout autant à profiter des privilèges universitaires : la franchise de quelques accises sur la bière et le vin, l'exemption du guet, le privilège du for académique, etc.

21 Voir Willem Frijhoff, « Valeurs militaires, élites civiles, sciences exactes : projets de réforme de l'éducation secondaire en Hollande à l'époque révolutionnaire » in Jean-Paul Bertaud et al. (dir.), *Sur la Révolution : approches plurielles. Mélanges Michel Vovelle*, Paris, Société des études robespierristes, 1997, p. 405-414 ; *id.*, « La réforme de l'enseignement secondaire dans les départements hollandais » in Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle. Actes du colloque des 15 et 16 novembre 2002 organisé par l'Institut Napoléon et la Bibliothèque Marmottan à l'occasion du bicentenaire des lycées*, Paris/Boulogne-Billancourt, Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, 2004, p. 165-193 ; et la synthèse récente sur la politique culturelle française en Hollande à l'époque napoléonienne par Martijn van der Burg, *Nederland onder Franse invloed. Cultuurtransfer en staatsvorming in de napoleontische tijd, 1799-1813*, thèse de doctorat, Université d'Amsterdam, 2007, <<http://dare.uva.nl/document/52547>>.

II – Vers l'enseignement « secondaire » ?

1 – Confusions conceptuelles

Il n'est guère besoin de répéter ici que, pour ce qui est de l'époque moderne, le terme d'enseignement « secondaire » est, à proprement parler, un anachronisme, même du point de vue purement institutionnel. D'une part, l'enseignement des collèges, écoles latines, *grammar schools* et *gymnasia* ne constituait pas la suite logique de l'enseignement élémentaire, dont, bien souvent, il incorporait encore des éléments plus ou moins importants tout en le joutant en partie, au moins dans la première phase de cette période. D'autre part, dans la perception de maints contemporains eux-mêmes, le collège, ou l'école latine, n'était pas considéré comme une institution secondaire mais comme faisant partie de l'enseignement supérieur, dont il représentait la phase préparatoire, la première étape. Qu'on en prenne pour témoin les multiples formes de liens institutionnels entre le niveau des collèges et l'enseignement de niveau universitaire : les classes supérieures des collèges de plein exercice en France, le *gymnasium academicum* et le *paedagogium* universitaire dans le monde germanique, la superstructure semi-universitaire des écoles latines qu'on appelait « école illustre » aux Provinces-Unies²². Dans la mesure où elles ne préparaient pas à une carrière de lettré, toutes les autres formes d'enseignement prolongé étaient censées tomber hors de ce système, étant formellement assimilées au secteur primaire.

Un exemple éloquent de cette perception se trouve dans la confusion manifestée dans le rapport officiel sur l'enseignement en Hollande publié en 1811 par deux chargés de mission français, le zoologiste Georges Cuvier, conseiller de l'Université, et l'inspecteur général François-Joseph-Michel Noël. Ce rapport était aussi dévastateur pour l'enseignement secondaire et supérieur de la Hollande qu'il était élogieux pour son système primaire, rénové sous la République batave. L'un était estimé « au-dessous de toute critique », l'autre « au-dessus de tout éloge »²³. Pire, dans l'*Aperçu sur la Hollande*, l'état du pays qui, en 1811-1813,

22 Willem Frijhoff, « L'École illustre » in Guillaume van Gemert, Frans Korsten, Peter Rietbergen & Jan de Vet (dir.), *Orbis doctus, 1500-1850. Perspectieven op de geleerde wereld van Europa: plaatsen en personen. Opstellen aangeboden aan professor dr. J.A.H. Bots*, Amsterdam/Utrecht, APA-Holland Universiteits Pers, 2005, p. 67-88.

23 Georges Cuvier & François-Joseph Noël, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale*, s.l. [Paris], 1811. Sur les écoles latines de la République, voir, outre les ouvrages cités plus haut, la synthèse déjà ancienne mais jamais remplacée de H.W. Fortgens, *Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs*, Zwolle, Tjeenk Willink, 1958, qui, en suivant l'appellation convenue, les qualifie jusque dans le titre de son ouvrage d'« enseignement supérieur préparatoire ».

fut préparé pour le ministre de l'Intérieur par le baron François-Jean-Baptiste d'Alphonse, intendant général, on pouvait lire dans le chapitre sur l'enseignement ce jugement péremptoire : « Les écoles latines sont presque partout sans utilité, sans réputation et dans un anéantissement presque entier »²⁴. Mais si les rapporteurs utilisent bien le terme néerlandais en parlant d'écoles latines, il faut ajouter qu'ils adoptent tout de suite la terminologie française qui émerge sous l'Empire, en distinguant entre trois niveaux scolaires (primaire, secondaire et supérieur), alors qu'en Hollande, on n'en distinguait que deux, le primaire et le supérieur. Ce dernier comprenait tout le secteur latin, composé des écoles latines qui préparaient à l'université et des universités elles-mêmes, ainsi que des institutions assimilées (les écoles illustres et les séminaires théologiques des églises dissidentes, par exemple). De ce fait, les rapporteurs avaient du mal à situer les écoles dites « françaises » dans leur organigramme. Alors qu'ils les classaient partie dans le primaire, partie dans le secondaire, selon le niveau d'enseignement qu'ils y détectaient, ces écoles relevaient en Hollande même de l'enseignement primaire, indépendamment de leur niveau. Les distinctions hollandaises étaient donc purement fonctionnelles, alors que Cuvier et Noël appliquaient une grille de lecture qualitative.

Durant la période moderne, le secteur de ce que nous appelons maintenant l'enseignement secondaire apparaît donc comme une nébuleuse aux formes floues, aux contours peu définis et encore moins stables. Un nom plus approprié serait peut-être celui d'enseignement intermédiaire, situé entre l'élémentaire et le supérieur, ou, dans le cas de formations professionnelles, entre l'éducation de base et l'entrée dans une profession, ou encore d'enseignement prolongé. Mais même le terme « prolongé » paraît peu approprié, tant les différentes trajectoires éducatives chevauchent les niveaux d'enseignement, à défaut d'institutionnalisation et de législation appropriée.

2 – Démunis et privilégiés de l'offre d'éducation

En marge de ces multiples formes d'enseignement ou de formation prolongés théoriquement ouvertes à tous, on trouve encore deux groupes qui méritent d'être mis en évidence : d'une part les pauvres et démunis, condamnés à des formes plus ou moins poussées d'autodidaxie, d'autre part les riches et très riches, qui pouvaient se concocter une éducation sur mesure et suivant

24 *Eenige hoofdstukken uit het 'Aperçu sur la Hollande présenté à S.E. le Ministre de l'Intérieur, comte de l'Empire, par M. d'Alphonse', La Haye, Centraal Bureau voor de Statistiek, 1900, p. 139.*

leurs propres souhaits. Les autodidactes étaient assurément peu nombreux au niveau « secondaire », mais non inexistant²⁵, témoin ce Pierre Prion, de Réquista (Aveyron), devenu, après bien des péripéties, un copiste lettré au service du marquis d'Aubais et épinglé non sans ironie par Emmanuel Le Roy Ladurie dans sa préface au répertoire des milliers d'étudiants du Midi dûment immatriculés²⁶. De l'autre côté de la hiérarchie sociale se situent les privilégiés de l'éducation, qui ont pu profiter d'études particulières sous un précepteur ou gouverneur, ou même leur propre père : les enfants des nobles, des riches, mais aussi des bourgeois aisés, et même des artisans en quête de culture ou tout simplement d'un statut culturel pour leurs enfants qui corresponde à leurs propres ambitions.

La littérature sur l'éducation nobiliaire en Europe est immense, non seulement en raison de l'abondance des sources mais surtout pour sa valeur symbolique et pour tout ce qu'elle peut nous dire sur les pratiques culturelles au sommet de la hiérarchie du pouvoir²⁷. Cette catégorie échappe, presque par définition, à l'évaluation quantitative. Il y a bien peu de sources systématiquement exploitables concernant les études privées au niveau secondaire, tout simplement parce qu'elles n'étaient pas l'objet de mesures politiques, administratives ou financières. Il existe pourtant quelques moyens pour en cerner l'importance relative. Moyens négatifs, lorsqu'il appert, comme j'ai pu

25 Cf. Willem Frijhoff (dir.), « Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n° spécial 70, mai 1996.

26 Patrick Fertet, *Répertoire géographique des étudiants du Midi de la France (1561-1793). Pour une prosopographie des élites*, t. 3 : Rouergue (diocèses de Rodez et Vabres), préface d'Emmanuel Le Roy Ladurie, Albi, Presses du Centre Universitaire Champollion, 2006, p. 8-12. Sur Prion : Emmanuel Le Roy Ladurie & Orest Ranum (prés.), *Pierre Prion, scribe. Mémoires d'un écrivain de campagne au XVIII^e siècle*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, coll. « Archives ».

27 Parmi les publications classiques sur cette thématique : Jack H. Hexter, « The Education of the Aristocracy in the Renaissance », *Journal of Modern History*, n° 22, 1950, p. 1-20; Hans-Georg Herrlitz, *Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973 ; Gian Paolo Brizzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bologne, Il Mulino, 1976 ; Norbert Conrads, *Ritterakademien der Frühen Neuzeit: Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1982 ; Mark Motley, *Becoming a French Aristocrat: The Education of the Court Nobility, 1580-1715*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1990. Sur les voyages de formation à l'étranger, caractéristiques des élites nobiliaires, politiques et culturelles, en particulier le « grand tour » qui, cependant, touchait davantage les jeunes adultes: Hilde de Ridder-Symoens, « Die Kavalierstour im 16. und 17. Jahrhundert » in Peter J. Brenner (dir.), *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989, p. 197-223 ; Antje Stannek, *Telemachs Brüder: die höfische Bildungsreise des 17. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main/New York, Campus Verlag, 2001 ; Rainer Babel & Werner Paravicini (dir.), *Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. bis zum 18. Jahrhundert. Akten der internationalen Kolloquien in der Villa Vigoni 1999 und im Deutschen Historischen Institut Paris 2000*, Ostfildern, Jan Thorbecke Verlag, 2005.

le constater dans ma recherche prosopographique sur les étudiants d'une ville néerlandaise à l'époque moderne, que la reconstitution méticuleuse des généalogies familiales et l'identification des circuits d'études des enfants mâles survivants ne laisse guère de place aux précepteurs privés, du moins avant le XVIII^e siècle, lorsque la conception de l'éducation familiale et la place des nobles dans la société changent insensiblement²⁸. Ou moyens positifs, telles les sources conservées dans les archives des familles nobles ou fortunées elles-mêmes. Ou même des sources insoupçonnées : il en est ainsi des registres d'entrée à la congrégation de l'Oratoire de France, où l'on a noté soigneusement le circuit d'études accompli et le niveau d'études atteint. Environ 4 % des *curricula* documentés offrent la composante d'études particulières, dont un tiers sous un précepteur privé ou un maître particulier chez les parents, la moitié sous des maîtres particuliers à la campagne ou, en tout cas, hors du domicile parental, et les autres sous un ecclésiastique, souvent un oncle curé²⁹. Tout bien pesé, il s'agit d'une population très marginale qui échapperait, par le bas ou par le haut, au système institutionnalisé des collèges ou institutions similaires. Le collège est donc bien le pivot identitaire de l'enseignement intermédiaire à l'époque moderne, en attendant de se constituer en secteur secondaire autonome aux siècles suivants.

3 – Retour sur un concept

L'on ne peut, par conséquent, que souscrire à la conclusion que Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie tiraient, en 2001, dans leur article introductif au numéro spécial sur « L'établissement scolaire : des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire (XVI^e-XX^e siècles) » :

« Le rôle de l'établissement scolaire ne se résume pas, nous pensons l'avoir montré, à une commodité logistique. Son organisation, la logique de son développement, son gouvernement, son existence même ont un effet de premier ordre sur l'institution scolaire tout entière. Il a ainsi joué un rôle historique fondamental dans la structuration de l'enseignement secondaire, dont l'avènement en tant que forme scolaire n'est que la conséquence lointaine – il faut attendre

28 Cf. Willem Frijhoff, « Étudiants et gradués dans une société locale : la ville de Zutphen en Gueldre du Moyen Âge au début du XIX^e siècle », *Lias. Sources and Documents Related to the Early Modern History of Ideas*, n° 22, 1995, p. 241-275.

29 J'emprunte ces données à la recherche sur l'Oratoire que j'ai conduite avec Dominique Julia. Voir, pour ces chiffres, le tableau d'ensemble dans Willem Frijhoff & Dominique Julia, « Les Oratoriens et l'espace éducatif français du règne de Louis XIV à la Révolution française » in Jean Ehrard (dir.), *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIII^e siècle*, Paris/ Oxford, CNRS Éditions/ Voltaire Foundation, 1993, p. 11-27, tableau 4, p. 24.

les années 1830 pour que l'expression elle-même d'enseignement secondaire entre dans la pratique administrative – de la réussite des lycées créés en 1802 et devenus, non sans difficultés et adaptations, les établissements modèles que leurs créateurs souhaitaient en faire. Le lycée lui-même est, pour l'essentiel, le descendant des quelques collèges de l'Université de Paris à l'intérieur desquels s'est inventé, non seulement le modèle du collège d'humanités, mais encore celui de l'établissement scolaire lui-même. L'histoire de l'enseignement secondaire et celle des établissements sont donc étroitement liées. Cela nous semble constituer le meilleur argument en faveur d'études historiques centrées sur les établissements secondaires »³⁰.

Les contributions à ce numéro spécial se limitaient à la France, mais tout porte à croire que ces conclusions valent pour l'ensemble des pays de l'Europe occidentale. C'est le collège (ou ses équivalents dans d'autres pays) qui est bien à l'origine du système d'enseignement secondaire, quand bien même il paraît abusif d'utiliser ce terme avant le XIX^e siècle.

Significativement, d'ailleurs, ce numéro spécial comprenait également deux contributions sur les institutions privées. Maintenant que cette donnée de base qu'est la position centrale du collège et de ses équivalents et successeurs est solidement ancrée dans la mémoire historique, c'est donc, croyons-nous, à l'exploration systématique du champ intermédiaire qu'il faut se consacrer, c'est-à-dire de toutes ces formes, institutionnalisées ou non, individualisées ou collectives, d'éducation ou de formation prolongées qui allaient au-delà des connaissances et aptitudes de base transmises dans l'enseignement élémentaire.

L'intérêt d'une telle entreprise réside avant tout dans le désir d'aller au-delà de l'institutionnel en éducation. Cela vaut tout particulièrement pour l'époque moderne, où notre sensibilité contemporaine veut s'accrocher à des institutions facilement identifiables et raisonner en termes de systèmes bien rodés, de devoir de formation et d'obligation scolaire, là où l'homme (ou la femme, mais elle demeure bien absente de cette histoire) moderne raisonnait en termes de possibilités, de chances et surtout de stratégies individuelles en choisissant, parmi la multiplicité de formes plus ou moins établies dans le champ collectif de l'éducation et de la formation, un parcours en vue d'une

30 Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, « L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 90, mai 2001, p. 20.

existence meilleure³¹. Il faut donc savoir reconnaître la distorsion qu'il y a entre l'institution telle qu'elle paraît à nos yeux de contemporains, habitués à travailler dans et pour un système éducatif cohérent qui couvre la quasi-totalité des champs d'activité de notre société, et les pratiques culturelles modernes : elles devaient non seulement savoir s'accommoder de l'inégalité des chances, aussi bien au départ qu'au cours du processus éducatif, mais aussi, dans bien des cas, excepté celui de l'élite privilégiée, « bricoler » une trajectoire éducative ou formatrice en faisant bon usage des moyens qui s'offraient. Pour entrer au cœur de la culture de l'époque moderne, il faut donc saisir l'éducation – ou l'auto-éducation – comme forme d'*agency*, de culture en action, et partant, savoir adopter le point de vue de l'utilisateur du système plutôt que celui du législateur, du professeur ou de l'administrateur.

4 – L'adolescence à retrouver

Pour ce faire, il faudra rétablir dans nos recherches le lien entre l'enseignement prolongé et l'adolescence. Car le collège est aussi cela : un instrument par lequel l'adolescent se réalise, se crée une individualité et se construit une perspective d'avenir. Et l'histoire de l'éducation ne doit pas seulement être celle de la politique éducative, si subtilement que celle-ci puisse être présentée. Qu'il me soit donc permis, pour terminer ces réflexions, d'en fournir un exemple tiré de mes propres recherches. Il rejoint d'ailleurs certains arguments que Marie-Madeleine Compère et moi-même avons développés dans notre étude « Conversion religieuse et formation professionnelle au XVIII^e siècle », illustrée par l'institution de la Propagande de Montpellier³². Dans la biographie du jeune orphelin démuné Evert Willemsz Bogaert que j'ai rédigée voici plus d'une décennie, j'ai analysé le sort de cet apprenti tailleur d'habits âgé de 15 ans qui, en 1622-1623, dans le contexte des *diktats* de l'orthodoxie réformée au Synode de Dordrecht (1618-1619) et de la fin de la Trêve politique et militaire entre l'Espagne et les Provinces-Unies (1609-1621), eut son heure de gloire dans

31 Le concept de stratégies éducatives à l'époque moderne est bien au centre d'un chapitre d'une autre synthèse qui a fait date et à laquelle Marie-Madeleine Compère a collaboré : Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1996, p. 175-206, chapitre VI. L'ensemble des modalités et des voies d'approche évoquées ici est d'ailleurs bien mis en relief dans les différents chapitres du volume collectif de Egle Becchi, Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident de l'Antiquité au XVI^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, 2 vol., en particulier dans les chapitres rédigés par Dominique Julia lui-même.

32 Marie-Madeleine Compère, Willem Frijhoff, « Conversion religieuse et formation professionnelle au XVIII^e siècle : la "Propagande" de Montpellier », *Revue française de pédagogie*, n° 52, juillet-septembre 1980, p. 19-35.

une petite ville hollandaise où sa « conversion », vécue comme une violente expérience spirituelle, déboucha sur la révélation de sa vocation de pasteur réformé³³. Après un temps d'études, il put la réaliser dix ans plus tard à la Nouvelle Amsterdam, la future New York, sous le nom latinisé d'Everardus Bogardus, au service de la Compagnie des Indes Occidentales créée dans ces mêmes années et qui suscita alors un enthousiasme énorme parmi les jeunes en quête d'aventures et d'expériences nouvelles.

Vocation, études, vie spirituelle, sens de l'aventure et désir d'avenir vont ici de pair. Mais que savons-nous réellement des rêves et désirs individuels ou collectifs des jeunes du passé ?³⁴ Seul le temps et la réussite scolaires sont d'ordinaire documentés, parce qu'il s'agit là de données historiques comptabilisables et à impact administratif ou financier : registres d'inscription, listes d'élèves, palmarès, commandes de livres, factures des frais de pension ou de maladie, parfois l'enregistrement d'un méfait ou une correspondance avec les parents ou tuteurs – tout cela nous renseigne sur le contexte bien plus que sur la personne de l'élève, sa vision de l'avenir et sa façon d'utiliser les structures qui lui sont offertes pour se créer une personnalité, parfois en empruntant des voies parallèles ou alternatives, et quelquefois à contre-courant³⁵. Or c'est précisément l'acte de latinisation de son nom par Evert Willemsz Bogaert qui nous met au cœur d'une autre dimension de la formation prolongée souvent laissée dans l'ombre, à savoir le changement d'identité du jeune, par la perception d'une voie conduisant vers une individualité qui le met définitivement

33 Willem Frijhoff, *Fulfilling God's Mission: The Two Worlds of Dominie Everardus Bogardus 1607-1647*, trad. par Myra Heerspink Scholz, Leyde/Boston, Brill, 2007 ; version originale plus complète : Wegen van Evert Willemsz. *Een Hollands weeskind op zoek naar zichzelf, 1607-1647*, Nimègue, SUN, 1995.

34 Benjamin Roberts prépare sur ce thème une étude d'ensemble dont le titre provisoire est *Becoming a Man. Emerging Youth Culture in the Early Seventeenth Century*. Voir, en attendant, Benjamin Roberts, « On Not Becoming Delinquent: Raising Adolescent Boys in the Dutch Republic, 1600-1750 » in Pamela Cox, Heather Shore (dir.), *Becoming Delinquent: British and European Youth, 1650-1950*, Aldershot, Ashgate, 2002, p. 41-57 ; Benjamin B. Roberts & Leendert F. Groenendijk, « Moral Panic and Holland's Libertine Youth of the 1650s and 1660s », *Journal of Family History*, n° 30, 2005, p. 327-346 ; Benjamin B. Roberts, « The 'Marlboro Men' of the Early Seventeenth Century. Masculine Role Models for Dutch Youths in the Golden Age? », *Men and Masculinities*, n° 9, 2006, p. 76-94.

35 J'ai proposé la notion de voies éducatives alternatives ou parallèles (*byways*) dans mon article « Identity Achievement, Education, and Social Legitimation in Early Modern Dutch Society: The Case of Evert Willemsz (1622-23) » in Shirahata Yozaburo & W.J. Boot (dir.), *Two Faces of the Early Modern World: The Netherlands and Japan in the 17th and 18th Centuries. International Symposium in Europe (Netherlands – 1999)*, Kyoto, International Research Center for Japanese Studies, 2001, p. 137-163. Ce thème fut ensuite au centre du colloque consacré aux trajectoires éducatives à l'époque moderne, tenu en mars 2009 au Zentrum für interdisziplinäre Forschung de l'Université de Bielefeld (Allemagne) sous le titre de « Bildungsgänge. Selbst- und Fremdbeschreibungen in der frühen Neuzeit ».

à l'écart de l'intimité et de l'identité familiales dans lesquelles il a grandi, sans cependant le conduire à rompre avec elles. Il en a été ainsi d'Evert Willemsz Bogaert. En utilisant la chance que lui offre l'enseignement classique, il s'écarte de l'identité familiale tout en en conservant la mémoire. Car si ce ministre du culte en herbe rejette définitivement son nom flamand au profit d'un Bogardus sonore, son frère aîné Cornelis Bogaert, marchand épicier, conserve bien le nom de son père dans sa forme originale et le transmet ensuite à ses fils qui, eux aussi, auront une éducation prolongée et dont l'aîné deviendra ministre à son tour. Ainsi, Bogaert et Bogardus s'entraident, s'écrivent des lettres et se constituent l'un l'autre tuteur de leurs enfants à venir, mandataire de leurs intérêts ou exécuteur testamentaire, mais tout cela à partir de deux positions socioculturelles foncièrement et consciemment différentes : l'artisan ou bou-tiquier d'un côté, le lettré de l'autre. C'est l'enseignement « secondaire », dans sa forme hollandaise d'école latine, qui a permis d'opérer ce changement de statut. Par chance, les sources – dans ce cas deux opuscules (des occasionnels) qui nous relatent de première main et en détail les événements – nous aident à le comprendre, car c'est le principal de l'école latine locale lui-même qui en est l'auteur.

Comme c'est presque toujours le cas pour les adolescents, l'expérience personnelle de ce jeune homme reste dans l'ombre³⁶. Bien sûr, on le sait, les adolescents qui parlent aux adultes sont rares. Plus rares encore sont les adultes qui les prennent suffisamment au sérieux pour enregistrer leur voix et la conserver pour l'histoire. Le témoignage personnel sur l'histoire d'une vie, la parole autobiographique, commence ordinairement à l'état adulte, en tout cas après l'école secondaire ou la période de formation professionnelle, lorsque le jeune part de chez lui pour aller étudier ou qu'il fait son grand tour ou son voyage d'apprenti, le tour de France ou son apprentissage contractuel sous un maître étranger, avant de s'établir ailleurs et de se marier. Dans l'in-ventaire des journaux intimes et des récits autobiographiques écrits sur le tas qui ont été conservés pour l'époque moderne dans les Pays-Bas, il n'y a que très peu de journaux intimes qui remontent en amont des études supérieures

36 J'utilise ici le concept d'*adolescent* de façon purement analytique, tout en connaissant bien les débats toujours en cours autour de cet âge de la vie et de sa dénomination. Voir Paula Fass (dir.), *Encyclopedia of Children and Childhood...*, op.cit., t. 1, p. 15-20, article « Adolescence and Youth ».

dans une filière ou une autre³⁷. Il n'y a que les personnages exceptionnels ou les événements hors pair qui laissent des traces par lesquelles le jeune entre l'enfance et l'âge adulte se profile comme une personne à part entière. Témoin le *Journal* d'Anne Frank, qui, dit-on, est maintenant, après la Bible et *l'Imitation de Jésus-Christ*, le livre le plus lu de la civilisation occidentale, précisément parce que ce texte émouvant mais si clairement adolescent a été élevé à un statut supérieur par le destin bien involontaire de son auteur et l'exemplarité de sa démarche.

Entre l'expérience spirituelle de l'adolescent et son entrée dans la vie adulte, le jeune Evert Willemsz, nous disent les sources, a fait deux gestes affirmant son individualité, qui relèvent tous deux de l'orbite scolaire : en entrant à l'école latine, il a immédiatement et définitivement latinisé son nom, manifestant ainsi sa conscience de quitter l'artisanat et d'entrer dans l'univers des lettrés ; d'autre part, il a mis par écrit l'expérience spirituelle qu'il avait vécue dans l'orphelinat, et cela sous la forme de deux longs poèmes respectant les règles de la métrique et de la prosodie dans lesquels on reconnaît sans peine des exercices de poésie caractéristiques des Chambres de rhétorique et de la versification scolaire. Par ce procédé, il s'est non seulement fait connaître à son entourage et à la postérité, en se créant une place dans notre mémoire, mis il a aussi mis à son profit personnel les structures scolaires disponibles. C'est grâce à l'école qu'il a pu réaliser le rêve de sa vocation. Il en est tellement conscient que dans sa phase d'extase spirituelle, lorsqu'un ange le visite, il s'entend ordonner d'arrêter de coudre les vêtements qu'il a sous la main en tant qu'apprenti tailleur, et d'aller à l'école latine pour se former au ministère sacré. Le ciel légitimant l'école : c'est cela aussi, l'époque moderne...

Willem FRIJHOFF

université libre d'Amsterdam, Amsterdam (Pays-Bas)

wtm.frijhoff@let.vu.nl

37 Ruud Lindeman, Yvonne Scherf, Rudolf Dekker, *Egodocumenten van Noord-Nederlanders uit de zestiende tot begin negentiende eeuw. Een chronologische lijst*, Rotterdam, Erasmus Universiteit, 1993.